

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

El rol del Trabajo Social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutables. Ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública

Ángel Sebastián Laluz Bresciano
Tutora: Sandra Leopold

2019

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que durante el transcurso de la licenciatura, han estado a mi lado y permitieron de una forma u otra, avanzar hacia este momento. Gracias por el apoyo incondicional, el debate, los mates compartidos y todos los momentos de encuentro en esta comunidad.

Especialmente agradezco a mi madre, gran luchadora de la vida por todo el apoyo y las palabras de aliento que siempre supo darme, por haberme enseñando desde chico el valor de lo humano, el sacrificio y la recompensa. A mis abuelos, por no permitirme que me faltara nada en todas las adversidades de la vida, grandes pilares de lo que soy hoy. A mi hermano, esa persona que me banco en todas, y toda mi familia en general. A Carla, mi compañera de viaje que estuvo siempre conmigo en todo momento.

Le agradezco a mis amigos, a todos ellos con quienes comparto un poco de vida, de experiencia y de conocimiento. A Paula y Clarisa por haber transitado los dos últimos años de la carrera en ese grupo que fue para adelante en todas y sin el cual, tal vez no estaría acá.

A Sandra por haber aceptado mi propuesta de tesis y ser una excelente persona. A Dorelí, por esas prácticas pre-profesionales y esas mañanas de supervisión.

A todos, gracias, infinitas gracias.

Índice

Introducción.....	04
Contexto institucional.....	04
Justificación de la pertinencia y relevancia del tema.....	05
Estrategia Metodológica.....	07
Desarrollo.....	08
Capítulo I - La Educación Moderna en Uruguay:	10
La Educación en Uruguay: trayectoria y actualidad.....	12
El sistema educativo uruguayo en el nuevo milenio: agotamiento, crisis, resurgimiento y bienestar social.....	17
Capítulo II - Recuperación histórica del Trabajo Social en la Educación: conceptualización, historia y génesis.....	23
Trabajo Social y Educación en Uruguay: higienismo y visitadoras escolares.....	26
Capítulo III - La incorporación del Trabajo Social en la educación actual: el anclaje en equipos multidisciplinares.	30
Capítulo IV - Programa Escuelas Disfrutables: identificación, antecedentes y documentación fundacional.....	35
Capítulo V - El rol del Trabajador Social en el Programa Escuelas Disfrutables: trayectoria histórica, contexto y metodología de trabajo.....	39
Antecedentes: Escuelas de Tiempo Completo y Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad	39
Funcionamiento del PED y rol de/la trabajador/a social.....	44
Capítulo VI - Conclusiones, análisis y reflexión final.....	49
Bibliografía.....	58
Fuentes documentales.....	64
Anexos.....	66

*“No es en la resignación en la que nos afirmamos,
sino en la rebeldía frente a las injusticias”*

Paulo Freire

Introducción

El documento que se presenta es la monografía final de grado, conforme al Artículo N°20 del capítulo VI de las normas de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, del plan 2009. En la misma se estudia el rol del Trabajo Social en el Programa Escuelas Disfrutables (PED) que lleva adelante desde el 2008 el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Contexto Institucional

El Programa Escuela Disfrutables, es un programa que se enmarca dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria; comenzó a funcionar en el año 2008. Su principal cometido, es realizar intervenciones interdisciplinarias en las escuelas de todo el país, *“sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordando de forma integral dichas situaciones.”*¹ Su orientación está pensada desde una perspectiva de derechos, *“acordes al momento socio histórico que vive la escuela pública.”*

Los objetivos específicos del programa, son a) Contribuir al fortalecimiento institucional del centro escolar; b) Propiciar la construcción de contextos cooperativos y la generación de climas de bajo riesgo institucional; c) Intervenir desde un abordaje integral de la convivencia escolar para la promoción y mejoramiento de las condiciones de aprendizaje; d) Fortalecer el vínculo escuela - familia – comunidad; e) Potenciar las redes sociales internas y externas al centro escolar.²

Este programa, se encuentra conformado por psicólogos y trabajadores sociales que se organizan en duplas e intervienen en Escuelas y Jardines de Infantes con los niños, niñas, docentes, familias y comunidad entre otros. Dicha articulación, la generan pensando a la Escuela como un sujeto de intervención, que considere las diferentes situaciones a partir del concepto de integralidad. A su vez, tienen el cometido de promover un clima escolar con baja conflictividad. En este sentido, el programa apunta a *“la promoción y prevención de los*

¹<http://www.ceip.edu.uy/ped-inicio> Visto el 08/02/2019

²<http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/escuelas-disfrutables>. Visto el 08/02/2019

aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica institucional, fomentando los actores de cambio y de innovación”³

Justificación de la pertinencia y relevancia del tema.

El tema seleccionado surgió a raíz del análisis del proceso de práctica pre profesional realizado en el marco del Proyecto Integral *Infancia, Adolescencia y Trabajo Social; sujetos, políticas y ejercicio profesional* a cargo de la docente Sandra Leopold, siendo la supervisora de la práctica la docente Dorelí Pérez. El mismo duró dos años y el centro de práctica en el cual desarrollé la intervención pre-profesional y el que fue parte del análisis de la investigación académica llevada adelante es una escuela pública de Montevideo, Uruguay enmarcada en el EFI *Casavalle Abierto*. Esta escuela recibe niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad intelectual y está ubicada en el barrio Casavalle.

Después de dos años inmerso en dicho centro pude detectar que existe a nivel del sistema educativo un espacio socio ocupacional para el trabajador social pero no existe particularmente en cada centro educativo, como agente fundamental para trabajar en conjunto y de forma interdisciplinaria con los actores que tiene la escuela: niños y niñas, maestros, funcionarios y la familia de los alumnos que asisten. Es por ello, que mi interés monográfico radica en identificar el rol que cumple el Trabajo Social en el PED e intentar entender la disminuida presencia del profesional del trabajo social en la escuela pública en un contexto socio cultural vulnerable.

Me parece fundamental destacar, que me propongo entrelazar dos campos temáticos fundamentales que atraviesan el Trabajo Social: por un lado, la Infancia y la Adolescencia en Uruguay y por otro, la Educación Primaria Pública.

El Trabajo Social como disciplina y ejercicio profesional, tiene un amplio espacio para su ejercicio en el área social, y las instituciones educativas son un campo para el quehacer profesional desde el cual se podrían realizar diversas intervenciones tanto con los niños y niñas que asisten, sus familias y la comunidad toda. Las prácticas escolares, en su contexto y disciplina así como las políticas educativas, han sido cuestionadas a lo largo de su historia y son cuestionadas hoy día. Como plantea Custo (2003), en tanto se sigan reproduciendo el individualismo y desvalorizando el capital humano así como los procesos de los sujetos, el trabajo comunitario, la transformación de la realidad de las personas y la interdisciplina no se

³<http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> visto el 08/02/2019

podrán generar, ni generarán cambios representativos en las estructuras culturales y sociales. En este punto es donde a mi entender, puede intervenir el Trabajo Social desde el ámbito educativo, para trabajar con todos los actores involucrados en pos de generar cambios en las condiciones reales de existencia y transformar en alguna medida su realidad.

El texto analiza el momento actual de la Educación Primaria Pública a partir de los cambios en las composiciones familiares que producen, como manifiesta Paredes (2009), no solo procesos de individualización sino que re conceptualiza a la familia en sus comportamientos, generando nuevos contextos sociales donde los procesos de individualización responden dentro de cada familia y su dinámica, a proyectos de vida producidos socialmente por nuevas referencias institucionales –sea el mercado o el Estado-. Estos procesos generan a su vez identidad social, ya que *“el recorrido exigido por la educación, la inserción laboral y la delimitación profesional se oponen a otras referencias que históricamente marcaron la identidad de los individuos como fueron la clase social, la familia o la religión”* (Paredes; 2009:176). A su vez, se entiende la escuela desde la perspectiva que plantea Dubet del declive institucional, debiendo hacerse cargo o intentar hacerse, de demandas que no responden a sus funciones fundacionales. En este sentido, el autor plantea que *“la crisis del sistema escolar no es un mero efecto de la crisis social de la educación. Es el resultado de un profundo cambio en las formas de la transmisión institucional”* (Dubet, F.; 2006: 15). Es a partir de estos enfoques que se discute sobre la crisis institucional, la función socializadora y el modo de instituir a los actores sociales y a los sujetos.

Desde esta perspectiva se entiende el contexto escolar como un campo específico que permite, retomando los aportes de Bourdieu (1990), pensar relacionamente entre las estructuras de las posiciones y las características de quienes lo ocupan, definiéndose en el reconocimiento de lo que está en juego y los intereses específicos que existen. Sabiendo que en el mismo se reproducen, representan, vinculan y manifiestan las diferentes relaciones sociales, se analizan las demandas que prevalecen y se reflexiona sobre el rol que pueda cumplir el Trabajo Social en la Educación Primaria Pública. ¿Qué tareas y espacios cumple el trabajador social del PED? ¿Cuáles son sus tensiones? ¿Es necesario un trabajador social en la escuela de forma cotidiana? ¿Qué rol cumpliría? ¿Por qué su baja presencia en un sistema educativo que cada día se complejiza más y requiere de más y mejores intervenciones? ¿Es realmente un programa que interviene en las instituciones a nivel nacional? ¿Qué tipo de prácticas lleva adelante? Estas son algunas de las preguntas que me surgen al momento de pensar sobre la temática y de las que intento dar respuesta en la monografía para generar un aporte al

colectivo del Trabajo Social y lograr reflexionar sobre los desafíos que debemos de enfrentarnos.

Estrategia Metodológica

En cuanto a la estrategia metodológica, la monografía es un estudio exploratorio, que pretende ser descriptivo y analítico, y procura arrojar líneas de análisis sobre el rol del Trabajo Social en la Escuela Primaria Pública. Se apela a dos fuentes de recolección de información:

- (i) Fuentes secundarias: análisis de documentos institucionales del Programa Escuelas Disfrutables y de la ANEP. De los mismos, se retoman las definiciones institucionales y los objetivos del programa, la función de los equipos multidisciplinarios y el Trabajo Social. También se analizan los datos surgidos de los documentos de la ANEP. Asimismo, se realiza una búsqueda bibliográfica que conceptualiza los ejes fundamentales para entender y contextualizar la situación actual del Trabajo Social, la Escuela Pública y el PED, utilizando diversos autores que contribuyen a comprender los diferentes procesos.
- (ii) Fuentes primarias: se realizaron entrevistas a trabajadores sociales y a referentes institucionales, como principales actores involucrados a los efectos de recabar información sobre las definiciones y el ejercicio práctico del rol del trabajo social dentro del PED en la escuela pública. De esta manera se procura entender su función, y su modalidad de intervención así como se pretende analizar la efectividad del quehacer profesional en el marco de dicho programa. Para configurar la muestra de los trabajadores sociales entrevistados, se tomó como referencia las zonas en las que se organiza el anclaje territorial del PED en Montevideo: zona centro, este y oeste. A su vez, se entrevistó a un referente del PED. En total se realizaron dos entrevistas a trabajadores sociales elegidos según la inspección correspondiente.

Las entrevistas (Anexo 1 y 2) fueron realizadas en dos etapas: primero se entrevisto al referente del programa y después se concretaron las entrevistas a trabajadores sociales. La primera, al hacer referencia en el texto, será denominada para guardar el anonimato de acuerdo a lo establecido en el consentimiento informado firmado el 04/12/2018 (Anexo 3), RP1. Los trabajadores sociales, en la misma lógica serán definidos como TS1 y TS2. Ambas entrevistas fueron realizadas el 12/12/2018.

Como instrumento metodológico, la entrevista es definida según Cáceres como *“una interacción a partir de una conversación entre dos o más personas con un propósito deliberado y mutuamente aceptado por los participantes”* (Cáceres, L.; 2000:34). En el momento de realizarlas se pueden identificar diferentes tipos de comunicación que permiten detectar, *“qué puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad (...) construye[ndo] tanto subjetividad como relaciones de poder”* (Ball, S. 1994:06). Cabe aclarar esto, ya que al encontrarse sujetos a un sistema jerárquico como el de la Educación Pública Primaria, la comunicación no verbal es clave para interpretar los discursos.

Los discursos de los actores, tienen expresiones que denotan su ideología, su forma de pensar, vivir, producir y reproducir la sociedad. Siguiendo a Bourdieu (2003) el lenguaje en el discurso es considerado un instrumento de poder y de acción, antes que de comunicación. En esta línea, Buenfil plantea que *“independientemente del lenguaje que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social”* (Buenfil; 2010:05).

Desarrollo

En primer lugar, el texto expone el desarrollo de la educación moderna considerando diferentes conceptualizaciones, así como aportes y formas de comprender su surgimiento, para luego analizar, particularmente, la evolución histórica del sistema educativo uruguayo. Para ello, se toman aportes de diferentes autores que me permiten posicionarme y aclarar desde que perspectiva entiendo la educación y por qué me parece fundamental intervenir en el ámbito educativo formal desde el Trabajo Social.

Luego, en el capítulo dos, se conceptualiza el Trabajo Social. En este sentido, se realiza una recuperación histórica del Trabajo Social que me permita entender cómo la génesis del mismo se encuentra entrelazada a la Educación Primaria en el Uruguay dentro del marco higienista del primer período batillista, dejando de manifiesto su declive hacia los años sesenta del siglo XX.

El capítulo tres retoma los desafíos de la educación actual y la intervención del Trabajo Social en dicho campo socio ocupacional para comprender a continuación, la convergencia de ambos

en el contexto social, político y económico actual. Asimismo, se analiza el anclaje que ha tenido el Trabajo Social en los equipos multidisciplinares.

En el capítulo cuatro, expone el Programa Escuelas Disfrutables que lleva adelante el Consejo de Educación Inicial y Primaria en nuestro país con sus antecedentes, definiciones y fundamentos.

En el capítulo cinco se analiza el rol del trabajador social en dicho programa así como su estrategia metodológica, representación ético-política y trayectoria histórica que nos permite dar cuenta de las características que asume la intervención actual y que proyección futura puede visualizarse acerca del ejercicio profesional.

Finalmente, se exponen las conclusiones de la monografía donde se reflexiona sobre el rol del Trabajo Social en el PED y se debate en relación al espacio institucional que debería tener el Trabajo Social en la Escuela Pública, atendiendo al sentido de su quehacer profesional.

Capítulo I

La Educación Moderna en Uruguay: trayectoria y actualidad

Entender y conceptualizar la Educación es un trabajo complejo ya que existen múltiples miradas y enfoques, dependiendo del contexto socio histórico, político económico y cultural en la que se encuadre. Se observan varias perspectivas que han tenido un gran desarrollo en el siglo XX, principalmente vinculadas a los avances de la psicología, así como al desarrollo de modelos pedagógicos alternativos y al crecimiento del pensamiento pedagógico asociado a la construcción de estados nacionales. Plantean varios autores, entre ellos Juan Casassus, que el desarrollo de los sistemas educativos públicos o nacionales en Latinoamérica, *“se manifiestan con total claridad cuando, al iniciar su vida independiente, los países latinoamericanos se preocuparon por constituirse en Estados Nacionales”*. (Casassus, J.; 2003: 29). De esta forma, y al igual que en Europa, la educación se encuentra entrelazada a la construcción de Estados Nacionales que desarrollan tanto la institución educativa como su pensamiento.

La educación surgió en Latinoamérica como un proceso que pretendía gestar una identidad común para toda la población. En este sentido es que consistió en *“un empeño por generar, en un colectivo humano diverso, los sentimientos de pertenencia y participación en una identidad mayor”* (Casassus; 2003:29).

Se comenzará tomando por un lado los aportes que realiza Emile Durkheim, asociándolo a la teoría clásica de la educación y por otra, una perspectiva latinoamericana desde la visión de Paulo Freire. Vale aclarar que se han tomado los aportes de estos autores, que se pueden considerar a priori como antagónicos y que a su vez difieren de contexto socio político, histórico y cultural, ya que el primero representa el desarrollo educativo moderno, occidental y europeo que fue el que estuvo asociado a la creación de los Estados Nacionales a finales del siglo XIX y principios del XX, y el segundo refiere a un autor que le aportó una perspectiva latinoamericana a la educación en el último cuarto del siglo XX, desde una reflexión política y pedagógica sobre la praxis educativa brindando a su vez, una comprensión crítica de la educación y la historia.

Emile Durkheim –sociólogo y filósofo francés (1858-1917) - ha sido uno de los autores que más ha influido en la construcción de la moderna sociología de la educación y es por ello, que se retoma su pensamiento como un clásico de la pedagogía moderna, persistiendo hasta la actualidad sus aportes dentro del campo educativo. Plantea que la educación es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres, que constituyen hechos definidos,

siendo su realidad similar a la de los hechos sociales y tiene por objeto “*el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado*”. (Durkheim; 2003:63). Para ello, desde su perspectiva, es necesario que exista una generación de adultos que ejerza una acción sobre una generación de jóvenes que no haya alcanzado un grado de madurez para la vida social.

En cambio, Paulo Freire –pedagogo brasileño (1921-1997) - entiende la educación como un proceso dinámico, de acción, como un producto de la praxis; no es solo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana. Es necesario destacar que Freire, ha sido un pedagogo muy influyente en el contexto latinoamericano principalmente, aportando nuevos conceptos para entender la educación y brindando un nuevo sentido a la pedagogía, promoviendo la transformación, la igualdad, la práctica liberadora y un devenir multicultural. En este sentido afirma que “*la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*”. Según Freire (1971), la educación es el camino para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad.

Ambas definiciones anteriores, adquieren una intencionalidad política e ideológica definida. A su vez, se puede entender la primera, como aquella que se estableció desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, desde una visión clásica y liberal, con un modelo centrado en el proceso disciplinario y exigente de la educación, acompañada del proceso de modernización característico de las sociedades capitalistas y del afianzamiento y legitimación del Estado-nación. La segunda, en cambio, se presenta como un cambio en la forma de ver y analizar el contexto educativo, para poder comprenderlo, interpretarlo e intervenir frente a la crisis y el agotamiento del modelo anterior; un cambio en el posicionamiento y rol de los actores involucrados. Esta perspectiva, se genera a partir de la revolución cultural, social, política e ideológica que enfrenta América Latina a mediados de la década del sesenta del siglo XX.

Entendidas como construcciones sociales y culturales a lo largo de la historia, ambas concepciones han sido influyentes en el quehacer pedagógico y en la evolución que se ha tenido en la forma de entender la educación en Uruguay durante el siglo XX y a principios del siglo XXI. De todas formas, podemos identificar que en el marco normativo uruguayo, existe una clara relación con la concepción de la educación que plantea Durkheim.

- **La Educación en Uruguay: trayectoria y actualidad**

En Uruguay existe una normativa vigente que regula y define la educación. La Ley N°18437/2008 entiende a la misma como un “*bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna*”. Esta ley indica entre otros aspectos “*la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental*” (Ley N° 18.437 – Poder Legislativo; 2008) Asimismo plantea que debe ser el Estado quien garantice y promueva la educación para toda la sociedad siendo su fin, el bienestar del individuo.

La ley establece seis principios básicos de la educación: *la universalización*, que todos los habitantes puedan acceder a la misma; *la obligatoriedad* en educación inicial, la educación primaria media básica y superior; *la diversidad e inclusión*, siendo el Estado quien asegurará los derechos de las minorías y de quienes estén en especial situación de vulnerabilidad; *participación*, ya que quien recibe la educación debe ser sujeto activo con el fin de apropiarse de los conocimientos; *libertad de enseñanza* y finalmente, *libertad de cátedra*.

En Uruguay, el modelo educativo así como los planes y programas han ido variando a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto socio histórico. Para entender su desarrollo y los cambios suscriptos, se expone un breve recorrido histórico de la educación en nuestro país retomando entre otros, los aportes presentados en un documento institucional elaborado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el 2007 en el marco de un debate educativo propuesto por el gobierno nacional. Este debate, como referencia Ricardo Viscardi en *Educación y debate nacional en el Uruguay*, se realizó con el propósito de

proponer, impulsar y desarrollar las medidas organizativas al respecto. Este Debate Educativo no tiene significación nacional tan sólo porque presente proporciones gubernamentales, sino también porque se propone propiciar la instrucción política, por parte de la ciudadanía, de una Ley de Educación”. [Fue así que se llamó a todos los colectivos interesados en la educación] “a que participen activamente en el Debate Educativo, particularmente asistiendo a las asambleas que serán convocadas, haciendo suyo el objetivo de construir solidariamente un Sistema Nacional de Educación que responda a los grandes desafíos de hoy y a los que se presentarán al país en las próximas décadas.”⁴

Al pensar la educación en nuestro país, es inevitable e imprescindible retomar el pensamiento de José Pedro Varela quien marcó “*una pedagogía de la igualdad y la laicidad que se fue incorporando al entramado ideológico y proyectando históricamente hasta el presente*”.

⁴ Viscardi, Ricardo (2008) en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/4> visto el 08/02/2019

(ANEP; 2007:01). En este sentido, fue por intermedio de la Reforma Vareliana y a través de la Ley de Educación Común en 1877, que se concibió la Educación en base a tres principios: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Si bien los tres principios son importantes, la educación laica cobró relevancia ya que se destaca como un “*espacio de definición del sentido social, político y cultural*” (ANEP; 2007:03). A partir de esta reforma, se pretendió conformar un discurso único y formar una institución que cumpliera con la función de transmitir los conocimientos y reproducir los valores de los sectores sociales hegemónicos a toda la sociedad. A su vez, esta institución cumpliría un rol civilizatorio, en el sentido que le otorga Barrán (2009).

Frente a esta realidad, la institucionalidad de la escuela se fundamentó en la necesidad de establecer el disciplinamiento y el orden social y “*se fue instalando en el imaginario social el ideal de la educación universal que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social*”, en oposición a la educación religiosa. (ANEP; 2007:04). Esto implicó asimismo, una universalización y homogeneización de la Educación Pública.

Cabe destacar, que estos principios siguen rigiendo en la actualidad, más allá de las transformaciones y los cambios sociales, políticos e ideológicos por los que transcurrió Uruguay. Debido a esto, es importante tener en cuenta el hecho de que la escuela se entendió, siguiendo el planteamiento de Silverio Barriga (1979), como un lugar de transmisión de la ideología dominante, donde existen relaciones de poder que se reproducen; los maestros tienen entre otros, el rol de ajustar a los niños y niñas al orden social existente. Pero tampoco hay que dejar de lado, que la misma puede contener la posibilidad de la transformación, como plantean Freire o Gramsci. Este último, en los *Cuadernos de la cárcel* defendió la existencia de una educación transformadora que crease alumnos que sirvieran para cambiar y mejorar el mundo y no que reprodujeran únicamente el capitalismo burgués. (Gramsci, A.; 1999)

José Pedro Barrán en *Historia de la Sensibilidad del Uruguay* plantea la idea de disciplinamiento y establece que se intentaba enseñar “hábitos” y “ordenar” la sociedad. Para el autor, el disciplinamiento fue una transformación cultural que cambió las formas de relacionarse, expresar los sentimientos, las formas del trabajo y el tiempo libre, así como también generó una “cultura civilizada” a través de la imposición moral;

La “civilización” fue la época del disciplinamiento de las pulsiones, de la vigilancia de la mujer, el niño, el adolescente y las clases populares, todo ello en nombre de la sacralización del trabajo, el pudor y la dignidad en la muerte. En los planos de los métodos de control

social, la nueva sensibilidad se horrorizó ante el castigo del cuerpo pero admitió en su lugar la domesticación del alma. (Barrán, J.P; 2009:101)

La escuela cumplió esa función, de intentar ordenar los cuerpos, enseñar hábitos, fomentar que se siga un horario y así “civilizar” a los niños y niñas, para que en términos de Foucault, puedan ser cuerpos dóciles. *“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”* (Foucault; 1997:140). El disciplinamiento al que se refiere, lo explica en relación a aquellos métodos que permiten controlar los cuerpos y hacerlos funcionales y útiles para el orden vigente en la sociedad. Asimismo, Foucault en *Hay que defender la sociedad*, plantea que la norma se aplica a los cuerpos que se quieren disciplinar, o a las poblaciones que se pretenden regularizar. Según el autor, *“el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que les es específico: el examen”* (Foucault; 1997: 175).

En este sentido, la creación de la escuela como institución disciplinante ha resultado ser exitosa ya que en su función, cumplió con lo que Foucault explica en cuanto a la imposición de disciplina sobre los cuerpos. El autor expresa que ello consiste en

imponer tareas o conductas a una multiplicidad de individuos, a condición de que no sean numerosos y que estén ubicados en un espacio cerrado, dando lugar a una anatomía política que distribuye los cuerpos en un espacio cerrado, ritma los tiempos y la gestualidad de los sujetos bajo un régimen de control y vigilancia estricto realizado de forma ininterrumpida. (Foucault, M.; 1975:41).

Es así que en el último cuarto del siglo XIX y más de la mitad del siglo XX, hubo una educación primaria y un modelo educativo que implicaba la funcionalidad social del alumno de acuerdo a las aptitudes individuales; los individuos *“necesitaban aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad desde el lugar social que ocupaban en ella y la escuela debía enseñarlos”* (ANEP 2007:04). La función social de la escuela y sus principales cometidos, fueron la imposición de un discurso homogeneizado hacia las personas, construyendo una cultura escolar única, transmitiendo conocimientos que se validaban como verdades absolutas sin tener en cuenta las condiciones de vida ni de existencia y por lo tanto, legitimando la desigualdad e injusticia social.

Como plantea Emilio Tenti Fanfani, los sistemas educativos latinoamericanos *“son contemporáneos al Estado-nación moderno y tuvieron una clara misión de convertir la “barbarie” en “civilización”. Esta función manifiesta se encarnó en las instituciones y prácticas educativas en toda América Latina”*. (Tenti Fanfani, E.; 2007:27).

Corea y Lewkowicz hacen referencia a la existencia del Estado-nación como *metainstitución* y la escuela como una institución de apoyo que así misma y en relación al Estado, se proveía de sentido y consistencia integral. Los autores plantean que “*el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano*” (Corea y Lewkowicz; 2013:20). La función de la escuela moderna fue, en este sentido, la de crear hombres que se devengan en ciudadanos a través de métodos de control, de dominio y de poder, en un entramado de discursos, saberes y prácticas, para hacerlos “*utilizables para los propios fines de la sociedad*” (Corea y Lewkowicz; 2013:25).

Hasta mediados de 1960 se concretó en el país un modelo desarrollista de la Escuela pública, con fuertes componentes normalizadores y disciplinantes, acompañado de procesos de industrialización, cambios en el sistema de producción capitalista, transformaciones en la mentalidad de la población y nuevos planes y programas cada vez más amplios en la educación. La educación media creció así como las escuelas rurales y el proyecto educativo logró expandirse en todo el territorio nacional. El nivel de la alfabetización de la población también mejoró considerablemente y se contemplaron las diversas situaciones de discapacidad con la creación de las Escuelas Especiales. A raíz de estos factores, se puede afirmar que la educación en Uruguay se consolidó debido al gran alcance que logró tener en la primera mitad del siglo XX, así como a factores externos de estabilidad y cohesión social, que generaron un mayor bienestar económico. La educación en general, encontró en el Estado Benefactor un *Estado Educador* que se “*ampliaba, apoyaba a la producción industrial, y asumía la función social de educar a la población con un compromiso con la democracia*” (ANEP; 2007:09).

Pero, a finales de los años cincuenta y próximo a la década del sesenta del siglo XX comenzaron a aparecer los primeros síntomas de decadencia general y particular en la educación. Se instaura un período previo que “*de la mano de la participación social, necesitaba del debate para fortalecerse y consolidarse. Ese debate implicaba la búsqueda de pluralidad de posiciones y el respeto de quienes sustentaban opiniones diferentes.*” (ANEP; 2007:18) Pero no sucedió de esta forma, planteándose reformas que no se logran concretar, como el Programa para Escuelas Urbanas en 1957 o el de Escuelas Rurales de 1949. A su vez comienzan a realizarse fuertes críticas a los maestros, acusándolos de adoctrinamiento escolar, por parte de la opinión pública y los sectores políticos; se generan controles ideológicos hacia los docentes y las instituciones educativas. Como recoge Limber Santos en su texto *Desarrollismo y educación rural uruguaya en los 60: la voz de los maestros del ICER*

(Instituto Cooperativo de Educación Rural)⁵ las políticas educativas se tensionan sobre la década de 1960 por las concepciones desarrollistas y advienen “*políticas educativas adversas al movimiento a favor de la educación rural desarrollada en el país desde 1933*”. Mariano Soler (1996) denomina a esta situación como *la poderosa marcha atrás de la educación*. Asimismo, el maestro Julio Castro también manifestaba que el proceso de desarrollo que el país estaba cumpliendo, se orientaba en sentido de favorecer cada vez más a los menos. (Castro, J. 1961:08 en Santos, L. 2014:04)

A estas circunstancias se suma la crisis y el decaimiento del modelo de desarrollo, basado en la industrialización por sustitución de importaciones, generando un ajuste estructural de la economía, que produjo una menor intervención del Estado y por ende, una reducción del gasto público social que se trasmuto en un reorientación hacia un modelo económico liberal, confiriéndole al mercado la regulación de la economía desplazando lo público hacia lo privado. En la educación, dicho movimiento se observa con la “*fuerte subfinanciación del proyecto educativo, el cual se veía como gasto (pérdida) en lugar de considerarse una inversión.(...) los presupuestos para la educación sufrieron grandes restricciones.*(ANEP 2007:19).

Estos cambios, implican y provocan movimientos en varios ámbitos de la sociedad, generando una gran inestabilidad. Con ello, se embistió un combate y un control ideológico en la educación y la cultura, en contexto de Guerra Fría, especialmente hacia la ideología marxista y comunista. Este control se consolidó con la Ley General de Educación N° 14101 en 1973. Dicha embestida se observa en la defensa de la laicidad en la educación para “*proteger a la sociedad de las influencias del comunismo internacional y las ideologías de izquierda*”. (ANEP; 2007:20) La Dictadura Militar, realizó una reestructura educativa que constituyó una ruptura radical “*con el pacto liberal y democrático que había tenido la educación uruguaya. Se trató de una reforma que abarcó todos los aspectos: fines, formas de gobierno, estructura, planes y programas de todo el sistema educativo*”. (ANEP; 2007:21) La nueva Ley General de Educación incluía una visión coercitiva y punitiva hacia los docentes y alumnos. (ANEP 2007:23). En este sentido, “*Si bien hasta la década del cincuenta podríamos decir que tanto desde la teoría como desde la realidad social se reconocía a la escuela una*

⁵Extraído

de:http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/93003/mod_resource/content/1/Desarrollismo%20y%20educaci%C3%B3n%20rural%20en%20los%2060.pdf . Visto el 02/10/2018

función igualadora, homogeneizadora; en este período comenzaba a cambiar su imagen y rol social para volverse cada vez más discriminadora y represiva” (ANEP 2007:20).

Luego de la restauración de la democracia y en los albores de 1990, se instauró un modelo económico neoliberal y se produce un proceso de desarrollo económico, tecnológico, político, social y cultural a escala mundial, denominado globalización. A nivel educativo, este modelo implicó aceptar propuestas educativas que se producían y financiaban desde los organismos financieros internacionales como la CEPAL, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo. Asimismo, surgen las teorías tecnocráticas que se centran en la objetividad y la neutralidad; las mismas conciben la educación *“con una función utilitarista orientada hacia el saber hacer, la capacitación para el trabajo, fundamentando muy fuertemente que la educación no tenía ninguna relación con lo ideológico”*. (ANEP 2007:21).

- **El sistema educativo uruguayo en el nuevo milenio: agotamiento, crisis, resurgimiento y bienestar social.**

A finales del siglo XX, el sistema educativo uruguayo fortaleció la participación privada en la educación, *“restringiendo la presencia del Estado a las funciones de control”* (ANEP; 2007:30). A partir de estas fechas, los conceptos más importantes en la educación fueron la equidad y la calidad que se suponía traía la educación privada. El proyecto educativo neoliberal, más allá de su conceptualización, no favoreció ni en la mejora del sistema en general, ni de los niveles de aprendizaje, repetición, resultados, utilidad, ya que *“carecieron de una comprensión integral y profunda de las problemáticas educativas en su complejidad y singularidad, por lo cual a pesar de los sustantivos cambios en la concepción y práctica de enseñanza, no se lograron mejorar los resultados como se esperaba”* (ANEP 2007:34). La participación mayor de la sociedad a través de las iniciativas privadas, convirtió a la educación en una mercancía más, en un bien de cambio.

La globalización de los albores del siglo XXI reforzó la tendencia al desarrollo desigual, provocando nuevas formas de discriminación y segmentación social. Como plantea Tenti Fanfani *“los sistemas educativos fueron acompañando estas transformaciones también de un modo desigual. Las desigualdades históricas de la educación básica (acceso, rendimiento y calidad) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericana.”*(Tenti Fanfani, E.; 2007:27) El sistema educativo

por tanto, se encontró cada vez más segmentado, fragmentado y “descentrado”. Este cambio social obedece, siguiendo a dicho autor, a

una combinación de factores objetivos cuya dinámica no es solo parcialmente planificada y calculada y de factores subjetivos que tienen que ver con actores colectivos, intereses, estrategias y equilibrios de poder; (...) fueron objeto de una política y un proyecto que operaron dentro de un contexto objetivo determinado (TentiFanfani, E.; 2007:37)

Estas crisis, se relacionan con lo que François Dubet (2006) refiere como el “declive de las Instituciones”, afirmando que la crisis escolar es el resultado del cambio en las formas de transmisión a nivel institucional. Siguiendo al autor, se plantea que la educación está pasando por una crisis que se expresa en el hecho de no poder dar cumplimiento a su programa institucional. Esto dejó de ser un símbolo que represente confianza ya que las “*instituciones que nos daban identidad y amparo*” no están cumpliendo con su mandato. Asimismo, “*esta mutación se encuentra vinculada a las transformaciones de la modernidad que alteran el ordenamiento simbólico de la socialización, la formación de los individuos y, en definitiva, el modo de instituir a los actores sociales y a los sujetos*” (Dubet, F.; 2006:16). Esa función socializadora, que está desvalorizada en su sentido amplio, es primordial para que los niños y niñas de la escuela pública puedan tener expectativas y posibilidades de inserción real en la sociedad.

Cuando se plantea el declive de la institución, se entiende que no es la desaparición de la institución en sí misma, sino, entre otros aspectos, de las subjetividades que genera. Para significar esto, Duschatzky y Corea en *Chicos en Banda* se plantean la pregunta sobre la eficacia en la actualidad de los dispositivos del Estado-nación como el escolar, en la generación de prácticas de subjetividad, en el entendido que “*las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas*”. (Duschatzky, S y Corea, C; 2004:20) Frente a la crisis del Estado benefactor, y los procesos de globalización que se dieron en el último cuarto del siglo XX afirma Lewkowicz que asistimos al agotamiento del Estado-nación, que se ha visto desplazado por el mercado, convirtiendo al ciudadano en consumidor. En este sentido, “*el Estado nación, forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas.*” (Duschatzky, S y Corea, C; 2004:21). Asimismo, el Estado-nación mediante sus principales instituciones –familia y escuela- “*ha dejado de ser el dispositivo fundante de la “moralidad” del sujeto*” no logrando instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica, debido a la incapacidad del

dispositivo y si la *“ley simbólica no opera, el semejante no se configura”* (Duschatzky, S y Corea, C; 2004:26).

Siguiendo con Corea y Lewkowicz (2013), puede afirmarse que sin un Estado-nación *“que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser”* (Corea, C. y Lewkowicz, I.; 2013:30). Ambos autores utilizan la metáfora de la escuela como un galpón; con el agotamiento del Estado-nación, se provoca el desvanecimiento del suelo donde se encontraban los cimientos de las instituciones disciplinarias. Sin ellas, y con su vacío subjetivo, sin capacidad de adaptación y sin función, se transforman en galpones donde coinciden materialmente los cuerpos en un espacio físico, sin garantizar una representación que los convoque.

Frente al agotamiento del Estado-nación que se había evidenciado durante la última década del siglo XX, podemos hacer énfasis, contrastar y reflexionar sobre la recuperación del papel del Estado en relación al bienestar social que se produce en Uruguay en los últimos 15 años. Para ello, retomo el aporte que realiza Mancebo (2016) y la Ley General de Educación N° 18.437 que se promulgó en 2008. Esta última, por un lado declara la educación como un bien público y universal, comprometiendo al Estado a respetar la diversidad, asegurar la inclusión de las minorías y otorgar igualdad de oportunidades. Por otro, introdujo a nivel institucional varios cambios. Se crearon nuevos consejos desconcentrados en la ANEP e instituyó la representación docente.

María Esther Mancebo plantea que *“a fines de la Administración Vázquez el país contaba con una hoja de ruta constituida por la Ley General de Educación, la Estrategia Nacional de la Infancia y Adolescencia, el Plan Nacional de Educación y el programa electoral del Frente Amplio.”*(Mancebo, M. E.; 2016: 04) A su vez, el gasto público en educación tuvo un considerable aumento entre el 2005 y el 2013; *“Como porcentaje del PBI, paso de 2,4 % en 2005 al 4,4% en 2013.”* (Mancebo, M.E.; 2016: 05) En el segundo período de gobierno del Frente Amplio, se priorizó el aumento del presupuesto destinado a la educación *“con particular atención a la mejora de la infraestructura y las remuneraciones”* (Mancebo, M. E.; 2016: 04) destacándose la participación de los diferentes actores de los centros educativos. La autora plantea retomando el ensayo de Carlos Real de Azúa sobre el impulso y su freno de las políticas batllistas de principios de siglo XX, que la administración de José Mujica (2010-2015), *“promovió el cambio educativo recurriendo a la lógica partidocrática largamente*

asentada en la historia uruguaya pero rápidamente emergieron obstáculos de corte político que coartaron significativamente las posibilidades de realizar una reforma educativa profunda.” (Mancebo, M. E.; 2016:07).

De todas formas, para concluir esta reflexión es de menester destacar la intervención que ha tenido el Estado uruguayo en cuanto a la política educativa así como las prioridades de la materia. Se legisló a favor de la inclusión educativa, la preocupación por la educación media, la democratización del sistema educativo y se le brindó importancia al presupuesto educativo para mejorar los salarios y la infraestructura. Como expresa Mancebo, *“en un mismo momento histórico, los países exhiben diferencias notorias en sus estructuras de producción y distribución del riesgo social entendiendo el mismo como la presencia de situaciones de vulnerabilidad que experimentan algunas categorías de la población”* (Mancebo, M.E.; 2016:02). En este sentido, pensar en un bienestar social brindado por el Estado, permite entender la asunción por parte de éste de las responsabilidades en el aseguramiento de mínimos básicos de protección social. Por lo que, se podría asumir, que resurgió el Estado-nación al que Lewkowicz daba por agotado a través de un “giro a la izquierda” en América Latina que fue *“reconfigurando los Estados de Bienestar en la región”* (Mancebo, M.E.; 2016:04)

De todas formas, la educación de los niños, niñas y adolescentes no depende únicamente del Estado, sino que es una tarea compartida por varios actores y ámbitos sociales, pero existe una relación fundamental que es la de la familia y la escuela. En este sentido es que, retomando los aportes de Emilio TentiFanfani (2007) se expresa que *“el éxito del proceso educativo depende en gran medida de una adecuada división del trabajo pedagógico entre las principales instituciones socializadoras.”* (TentiFanfani, E.; 2007:46). Desde esta perspectiva, la educación que brinda la familia –la primera y fundamental, ya que determina el aprendizaje posterior-, sumado al conjunto de recursos e instituciones con los que se interviene en la educación, no están distribuidos de forma igualitaria en la sociedad. Siguiendo con el autor, se manifiesta que *“se requiere un mínimo de igualdad social para garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela, y éste un objetivo que excede cualquier política educativa”* (TentiFanfani, E.; 2007:48)

La crisis del modelo neoliberal en todos sus aspectos, que produjo grandes consecuencias a nivel societal, tuvo sus repercusiones en la política educativa de principio de siglo XXI. Debido a la caída del proyecto ideológico y político alternativo al sistema capitalista, si bien

se fortaleció el discurso hegemónico actual *“también favoreció la búsqueda, la construcción y desarrollo de discursos y prácticas contra hegemónicas que se han ido abriendo camino con grandes dificultades.”* (ANEP; 2007:34). Resurgen, luego de la crisis que vivió el Uruguay en el primer lustro del siglo XXI, concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que entienden la educación como una praxis transformadora y emancipadora que contribuye a la concientización de los sujetos.

Retomando a María Esther Mancebo y Pablo Bentancour, el diagnóstico con el que partieron en el 2005 las autoridades de ANEP indicaba un profundo malestar en colectivo docente, alta tasa de conflictividad estudiantil. En este sentido, se observan *“diversos signos de insuficiencia en la calidad, equidad y pertinencia en materia educativa, y se evidenciaban importantes problemas de gestión”* (Bentancour, P. y Mancebo, M. E; 2010:07). Sobre esta base, las políticas educativas que planteó ANEP se guiaron por las siguientes líneas estratégicas:

“(i) promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos; (ii) mejorar la gestión académica y administrativa de la ANEP en el marco de su conducción democrática; (iii) asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades; (iv) impulsar una educación técnico profesional sinérgica con el nuevo proyecto productivo nacional; (v) fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente” (ANEP; 2009: 27 en Bentancour, P. y Mancebo, M. E; 2010:07).

Es pertinente poder plantear a su vez cuáles han sido los programas y políticas que se han llevado adelante en este último período, desde la legislación de la nueva Ley General de Educación. Por ello, mencionaré algunas de ellas:

- i. *Continuidad con la línea de expansión del acceso a la educación inicial en cuatro y cinco años hasta lograr cobertura del 100%.*
- ii. *Reducción sistemática del tamaño de los grupos en educación primaria.*
- iii. *El incremento de las Escuelas de Tiempo Completo*
- iv. *La universalización de la Educación Física en las escuelas -lo que demandó la incorporación de más de mil profesores de la disciplina y la extensión de la práctica del deporte en secundaria (Programa “Pintó Deporte”)*
- v. *La actualización de los planes de estudios de primaria y la educación media. En primaria el “Programa de Educación Inicial y Primaria” del año 2008 sustituyó al vigente desde la transición democrática (1986), programa éste que a su vez había sido una revisión del de 1957.*
- vi. *La implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismo-focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales. Entre otros, se destacan el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), el programa de Formación Profesional de Base (FPB), y el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Estos programas se inscribieron en el marco del Plan de Equidad y han supuesto para ANEP una estrecha articulación de esfuerzos con otros organismos estatales (MIDES, MEC y MSP).*
- vii. *Con el respaldo político de la Presidencia de la República y la participación decisiva del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) en su instrumentación, el Plan Ceibal*

(Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) comenzó en el año 2007 y logró hacia fines del 2009 dotar de una computadora portátil a cada alumno de la escuela pública uruguaya.

- viii. *El CODICEN de la ANEP dio una gran importancia a la implementación de “políticas educativas transversales” que tuvieron como objetivo “impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social” (2009: 39). Tal el carácter que asumieron la enseñanza de la historia reciente, la inclusión de educación sexual en el currículum escolar, el énfasis en la cuestión de los derechos humanos en el ámbito de la ANEP y el programa de políticas lingüísticas. (Bentancour, P. y Mancebo, M. E; 2010: 13)*

Asimismo, en la práctica, se vienen creando modelos educativos alternativos desde una praxis educativa que reflexiona y acciona de forma autorregulada. Este tipo de prácticas, la retoman Pablo Martinis y Patricia Redondo en la compilación de *Inventar lo (im)posible* (2015), narrando varias experiencias pedagógicas tanto de Uruguay como de Argentina.

Crónica de una escuela en movimiento (2015), es una de las compilaciones de los autores en la que Shirley Young da cuenta del cambio que realizó la Escuela Pública Nro. 321 ubicada en la cuenca Casavalle, barrio periférico de Montevideo, Uruguay. La misma docente define el enclave territorial como “*la zona que los estudios sociológicos indican como foco donde se encuentran los mayores índices de pobreza, indigencia, violencia, criminalidad y los más bajos en inserción y logro educativo, así como de inclusión social*”. El desafío propuesto, fue el de “*inventarnos un formato distinto de escuela, que realmente logre aprendizajes de valor en los niños*” (Young en Martinis, P. y Redondo, P.; 2015: 40). Se avanzó, con estos cambios en los procesos de construcción de comunidad y ciudadanía, así como en el proceso “*de transformación metodológica y organizativa del tramo de ingreso escolar en el análisis del formato escolar y exploramos modelos*” (Young en Martinis, P. y Redondo, P.; 2015: 49).

Otra práctica que se ha institucionalizado en Uruguay, desde el 2005 y que también retoman Martinis y Redondo (2015), es el Programa de Maestros Comunitarios que tiene el “*compromiso de sostener sus objetivos de restituir el deseo de aprender y recomponer los vínculos entre la escuela y la comunidad en el devenir del tiempo*” (Martinis, P. y Redondo, P.; 2015:77). Este programa, tiene como cometido principal y como líneas de trabajo, unir lazos entre la familia, la escuela y la comunidad, a través de la alfabetización comunitaria y constituye una “*alianza pedagógica entre los adultos referentes del niño, los docentes*” (Martinis, P. y Redondo, P.; 2015:77).

En suma, este tipo de prácticas que surgieron en los primeros años del siglo XXI nos hacen plantear nuevamente la urgencia y la necesidad de encontrar caminos posibles para la transformación verdadera de la educación, que simiente desde una perspectiva crítica y

reflexiva, nuevos procesos y desarrollos educativos de calidad y para todos. En este sentido, el contexto escolar en tanto espacio y tiempo, deberá dar respuestas y significar a los niños y niñas que asistan, para la construcción de sociabilidad y ciudadanía real.

La educación uruguaya se encuentra recorriendo un camino hacia la inclusión de todas las personas, brindándoles las oportunidades necesarias para que accedan a una educación de calidad. Se están desarrollando nuevas estructuras educativas en todo el territorio nacional apuntando a la descentralización (como la creación de la UTEC), se ha aumentado el presupuesto educativo en las últimas décadas, se universalizó la obligatoriedad de la educación desde los cuatro años, entre otros avances, pero aún existen varios desafíos que no encuentran en las políticas públicas actuales ni en los actores políticos un consenso que permita contribuir a la construcción de un país más democrático, con justicia social, donde la distribución del conocimiento sea más equitativa permitiendo promover el desarrollo del país y la participación de todos los ciudadanos/as.

II - Recuperación histórica del Trabajo Social en la Educación: conceptualización, historia y génesis.

Recuperar la historia del Trabajo Social, es un proceso que conlleva pensar en *la naturaleza de su génesis*, como expresa Carlos Montaña. Frente a esto, siguiendo al autor, existen dos perspectivas del nacimiento del Trabajo Social como profesión: por un lado, la endogenista, que sostiene que “*el origen del Servicio Social se da en la evolución, organización y profesionalización de las anteriores formas de ayuda, de la caridad y la filantropía, vinculada ahora a la intervención en la cuestión social*”. (Montaña, C.; 2000:10). Los análisis de esta teoría sobre la génesis derivan de una visión teórica, con cierta autonomía histórica e intrínseca al Servicio Social que, autores como Netto, la caracterizan como “*ingenuas y acríticas que entienden la historia como la mera crónica de los hechos y sucesos, como historiografía*” (Montaña, C.; 2000: 18).

Por otro lado se encuentra la perspectiva histórica-crítica. La misma, entiende el nacimiento del Trabajo Social, “*como un subproducto de la síntesis de los proyectos políticos-económicos que operan en el desarrollo histórico, donde se reproduce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica, cuando en el contexto del capitalismo en su edad monopolista, el Estado toma para sí las respuestas a la cuestión social*”. (Montaña, C.; 2000:20).

Esta visión entiende que el trabajador social es un profesional que lleva adelante un papel político, teniendo una función que se explica por *“la posición que ocupa en la división socio-técnica del trabajo”* (Montaño, C.; 2000:21). El surgimiento del Servicio Social latinoamericano, se debe a la existencia de las luchas sociales que confluyen en un proyecto político-económico de la clase hegemónica para mantener el orden burgués, con la necesidad de legitimarlo en función de las demandas populares y de aumento de la acumulación capitalista. En este sentido, expresa que *“la génesis del Servicio Social Latinoamericano, es un producto histórico vinculado directamente a las relaciones sociales y a la división social del trabajo, y no apenas por opciones de un grupo de filántropos que quieren sistematizar la caridad”*(Montaño, C.; 2000:24).

Asimismo siguiendo a Fernando Álvarez, cabe observar que a principios del siglo XX en la mayor parte de los países occidentales tanto el ejército como las cárceles o el manicomio *“perdieron gran parte de su negro protagonismo para dejar paso a las instituciones de socialización como lo son la familia y la escuela principalmente y a los nuevos mecanismos de previsión social”* (Álvarez Uría, F. 1995:08).

Según Montaño, el establecimiento de una tutela moral acompañada de políticas de cuidado, legitimó el asistencialismo y el higienismo anclado al Servicio Social. Asimismo, se le asignó la educación de la clase obrera en dichos aspectos. Su mayor auge, coincidió históricamente con el *“desarrollo de la disciplina extensiva en las fábricas, con la creación de las ciudades obreras y la política de casas, en fin, con la institucionalización de la escuela obligatoria por ley, precedida a su vez por la prohibición del trabajo de mujeres y niños”* (Montaño, C.; 2000:10).

María Lucía Martinelli (1997) adhiere a la perspectiva histórica-crítica del trabajo social y deja de manifiesto que el Servicio Social nació como un instrumento de la burguesía para consolidar el capitalismo en su fase monopolista, subordinándose la práctica social al capital. Con el paso del tiempo, manifiesta la autora, la asistencia se complementó con la higiene y la educación. Cabe destacar, como plantea la autora, que a mediados y finales del siglo XIX, los agentes sociales crecieron considerablemente pero sin una identidad profesional. En este sentido, expresa que

“la misma alienación que eran llevados a ratificar, a través de su práctica fetichizada y mecánica, había impedido la asunción colectiva del sentido histórico de la profesión, transformando la práctica social en una práctica indefinida, ambigua y no objetiva. La práctica social era en realidad una práctica llena de abstracciones” (Martinelli, M.L. 1997:105).

A su vez, manifiesta que la profesionalización de la práctica social, no tuvo el mismo proceso en Europa que en Estados Unidos. Si bien, tanto en uno como en otro la práctica social tuvo diferentes enfoques, en ambos lugares se pueden identificar intervenciones en la edad escolar. Si pensamos la trayectoria del profesional del Servicio Social en Estados Unidos, podemos identificar siguiendo a Martinelli (1997) un carácter más reduccionista de la cuestión social, donde se daba énfasis al abordaje más individual y se colocaba al Servicio Social como reformador de carácter en base a la psicología, el psicoanálisis, el derecho y la medicina. Mary Richmond, precursora en este país “*concedía la tarea asistencial como eminentemente re integradora y reformadora de carácter*” (Martinelli, M.L. 1997:126); también atribuía gran importancia al diagnóstico social como estrategia para promover la reforma y reintegrar al individuo en la sociedad así como utilizar la práctica de la visita familiar con un doble objetivo: “*conocer las condiciones de habitación y de salud de la clase trabajadora, y de socializar el modo capitalista de pensar*”(Martinelli, M.L. 1997:129). En 1907, Richmond ya situó al Trabajo Social, como una operación esencial para la reintegración social del ser humano.

En cambio en Europa, la actuación del Servicio Social debía ser sobre la sociedad y no únicamente sobre el individuo, teniendo claras las problemáticas sociales y las estructuras, apoyado en las ciencias sociales, la sociología y la investigación social. Se instaló ahí la gran paradoja que marcó profundamente la trayectoria histórica y la propia imagen de Servicio Social: “*la legitimación de su práctica no provino de la población usuaria sino de la clase dominante, así como también de los contratantes de los servicios profesionales de los asistentes sociales*”. (Martinelli, M.L.; 1997:142)

A principios del siglo XX, como expresa la autora, el trinomio higiene, educación y salud caracterizaban al Servicio Social de la época e impulsó “*la creación de un nuevo campo de acción en el área escolar*” (Martinelli, M.L. 1997:130). Pensar al niño en edad escolar, era también pensar en el menor como fuerza de trabajo y con baja remuneración. Por tanto, intervenir en estas situaciones de problemas con el aprendizaje, era a su vez, acelerar el proceso de inserción en el mercado laboral. Según Martinelli, Richmond entendía que “*sólo a través del abordaje y con el apoyo del diagnóstico social elaborado se podría alcanzar la reforma de carácter de las personas y por lo tanto su reintegración social*” (Martinelli, M.L. 1997:131). Con estos antecedentes, se puede confirmar que el Trabajo Social y la Educación, desde su génesis, se encuentran entrelazados.

Cabe destacar los aportes de José Paulo Netto (1992) en relación a la evolución del Servicio Social. El autor, plantea que existe un sincretismo ideológico –utilizando el concepto de *ideología* de Lukács- que “*acompaña la completa evolución del Servicio Social, estando presente desde sus protoformas hasta sus etapas profesionalizadas más desarrolladas y especializadas*” (Netto, J.P; 1992:106). Esta conjunción de las dos corrientes de pensamiento opuestas del Trabajo Social, apunta a la diferencia radical entre la tradición cultural europea y la norteamericana, hasta luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial y a su vez, en el sincretismo que existe dentro de las dos tradiciones. A mitad del Siglo XX, y en la etapa de la reconceptualización, “*la profesión ya poseía su referencial cultural-ideológico cimentado por la consolidación de la interacción entre los backgrounds europeo y norteamericano*” (Netto, J.P; 1992:129).

- **Trabajo Social y Educación en Uruguay: higienismo y visitadoras escolares**

Para desarrollar una discusión relacionada a la génesis del Servicio Social en Uruguay y la vinculación que ésta ha mantenido con las instituciones educativas es necesario, como refiere Luis Eduardo Acosta, “*el análisis no solo de su movimiento interno aislándola del contexto socio-histórico (como lo hicieron los profesionales de historiografía de la primera generación), sino también de las determinaciones externas de la profesión*”.(Acosta, L. E.; 1997:118) En este sentido, el autor plantea que es necesario aprehender la particularidad de la profesión teniendo en cuenta las mediaciones existentes en la totalidad social.

Por ello, retomar el avance de la secularización de la sociedad uruguaya a principios de siglo XX, es fundamental para entender el proceso uruguayo de profesionalización del Servicio Social y “*la constitución de una forma de conciencia positivista como actitud científico-natural frente al mundo*” (Acosta, L. E.; 1997:127). El Estado batllista, y su construcción como un Estado interventor, tomó para sí la “*cuestión social*” y desarrolló políticas sociales, donde la política sanitaria reviste el mayor interés para pensar la génesis del Trabajo Social. Expresa el autor que “*en esa política sanitaria, secularizada radicalmente en las manos de la institución médica, es que podemos observar uno de los embriones del Servicio Social antes que en la institución de la Iglesia Católica.*” (Acosta, L. E.; 1997:128).

En la práctica del “*higienismo*” es que se encuentra la difusión de una racionalidad técnica para tratar la “*cuestión social*”, tratándose del “*proceso de secularización de la moral, por la cual se torna una moral laica*”. (Acosta, L.E.; 1997:109) El autor retoma los estudios de Barrán sobre la medicalización de la sociedad uruguaya, afirmando que en Uruguay, “*el*

sacerdote fue sustituido por el médico en el gobierno de las conciencias individuales, dando muerte a Dios y vida al cuerpo” (Barrán en Acosta, L.E.; 1997:109). En este sentido, el cuidado del cuerpo se torna un bien a ser alcanzado y un objeto de control por los individuos y las instituciones.

La medicalización de la sociedad, tiene su contracara en la socialización del saber médico, que en su discurso incorpora los valores dominantes y los internaliza en su racionalidad. A partir de este momento y este cambio cultural, comienzan a tornarse importantes algunos problemas sociales donde va a ser necesaria la intervención de agentes profesionales.

Elizabeth Ortega, expresa que la creación en las primeras tres décadas del siglo XX en Uruguay de escuelas formadoras de “visitadoras sociales” deja de manifiesto la necesidad imperiosa *“de un agente subalterno que llegara a las familias pobres con el objetivo de difundir el mensaje higienista que colonizó la vida social en su conjunto”* (Ortega, E. y Beltrán J. 2014:365). Las concepciones higienistas de este primer período afirma la autora, permearon el campo sanitario y se extendió a toda la sociedad de forma rápida, siendo el campo educativo, las fábricas y la vida familiar los principales lugares hacia dónde se dirigieron esas perspectivas.

En este sentido, y haciendo hincapié en las instituciones educativas, Ortega plantea que en los documentos fundacionales del Servicio Social *“surge la referencia a la expresión por parte de estas instituciones la necesidad de un agente profesionalizado que asegurara la llegada del mensaje higienista a las familias, particularmente a las familias pobres”*. Este agente cumpliría las funciones atribuidas a la caridad y a la filantropía en el marco dependiente de instituciones del Estado, como un nexo entre la familia y el médico con una labor propagandista del higienismo desde un carácter científico. (Ortega, E. y Beltrán J. 2014:368).

Cabe destacar, que la *“primera escuela que formó visitadoras sociales de Higiene en Uruguay surge de una solicitud oficial formulada por el Cuerpo Médico Escolar”* y se integraron a trabajar en el ámbito de la educación primaria pública. (Ortega, E. y Beltrán J. 2014:368).

Durante las primeras tres décadas del batllismo, la educación tuvo un rol importante en relación al desarrollo y la creación de ciudadanía. Por ello se crea y organiza, siguiendo a Ortega, el *Cuerpo Médico Escolar* que es fundamental tanto *“desde el punto de vista de su integración, como por su papel en el área de la salud y la infancia en todo este período”*.

(Ortega, E. 2003:28). La autora recoge, al respecto, el testimonio del doctor Rafael Schiaffino –director del organismo en 1929-

El Cuerpo Médico Escolar fue creado por ley de la Nación y reglamentado en 1908, encargándosele la misión de vigilancia higiénica de los edificios escolares, del personal docente, del material de las escuelas, mobiliario, programas, de la profilaxis de las enfermedades infecto contagiosas, estudio de los retardados escolares, etc., designándose cuatro miembros para desempeñar esas tareas. (Ortega, E.; 2003:29)

Por tanto, se puede observar como la educación y la salud fueron campos que compartían lugares importantes dentro de la sociedad para el disciplinamiento de la población. Con ellos, emergían profesiones como el Servicio Social ya que eran consideradas nexos entre las instituciones educativas, las familias y las instituciones médicas dentro de las poblaciones más vulnerables.

La creación de la figura de “*visitadora escolar*” para el año 1926, dentro del Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina es la primera referencia clara que deja de manifiesto el rol del visitador escolar y sus tareas como nexo entre la familia, la escuela y la sociedad. De ellas dependía

la acción de prevención, divulgación, enseñanza y convencimiento, “labor de todos los días y de todas las horas”. El espacio donde dicha labor se debería desarrollar era descrito como muy amplio y abarcaba la escuela, los hogares, las fábricas y “todas las manifestaciones a que el hombre dedica sus actividades, y que entrañan todas, en mayor o menor grado, peligros para la salud del hombre o de la sociedad. (Ortega, E.; 2003:49)

Por tanto, el inicio del Trabajo Social en la Educación Primaria se remonta a las visitadoras sociales en los albores de 1930, quienes tenían como tareas principales las relacionadas a la cuestión inspectiva en el ámbito escolar, respecto de los niños, los salones de clase y brindaban “*instrucciones sanitarias tanto a los maestros como a los niños, además de las visitas domiciliarias (a las que se brindaba especial importancia), que tenían como objetivo instruir a la familia acerca de los beneficios de la higiene*” (Ortega, E.; 2003: 51).

A su vez, las visitadoras sociales tenían a su cargo la preparación de las fichas individuales de cada alumno, teniendo que recabar y llenar información de toda su familia, antecedentes sociales, y todo dato relacionado a la salud. También realizaban acompañamientos tanto a los niños como a sus familias, acudían a sus domicilios si los niños no iban a la Escuela por enfermedad y vigilaban la evolución de la enfermedad así como su transmisión.

A partir de la sanción del Código del Niño en 1934 se genera un momento clave en lo que respecta al Servicio Social, según plantea Leopold (2002), ya que se institucionalizan los mecanismos de inspección y vigilancia constante de la familia. A través del Código se

dispone, las necesidades a ser atendidas por el Consejo del Niño y para su atención se crean varias Divisiones Técnicas, entre ellas, una con la denominación de Servicio Social, la cual se ocuparía de la formación de las visitadoras sociales y de todo lo que se relacione con el problema social en su más amplia y moderna acepción. Plantea Leopold, 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, S.; 2002:69).

El papel otorgado por el Código del Niño a la Visitadora Social así como el lugar del Servicio Social en la política, se encuentra expresado de forma literal en dicho Código y se transcribe a continuación:

la Visitadora Social, debe intervenir en los casos siguientes: hacer la ficha social en todos los casos y organizar los archivos correspondientes; organización y regularización de la familia, la investigación de la paternidad, evitar el abandono del niño, contralorear el cumplimiento de los preceptos higiénicos y las prescripciones médicas, enseñar higiene y puericultura, alimentación adecuada y económica, en todas las cuestiones de trabajo, sea para buscarlo a los padres o para evitarlo en los niños, facilitar la orientación profesional, atención y colocación de anormales y enfermos, colocación familiar en los casos de libertad vigilada, asesoramiento al juez de Menores con respecto a la vida del niño y de su familia, lucha contra el analfabetismo y los males sociales, persecución de la mendicidad, en la realización de encuestas, organización de oficinas que traten con mujeres y niños, y en muchos otros casos que no es posible prever. (Código del Niño, 1934:31)

El desarrollo posterior del Servicio Social se vio fuertemente institucionalizado y arraigado mayoritariamente al sector de la salud hasta la etapa de la reconceptualización. En esta nueva etapa, como plantea Facciuto *“se pasa de una práctica profesional acrítica y aséptica a un cambio radical en la forma de ejercer y pensar la profesión”* (Facciuto, A. B.; 2005:194), Mucho tiene que ver en este cambio el modelo desarrollista y/o Cepalino en el Servicio Social y fue dentro de este seno, *“donde surgieron profesionales cuestionadores, críticos del sistema en el que estaban insertos y se propusieron un cambio ideológico y social que traspasará las fronteras del Trabajo Social”* (Facciuto, A. B.; 2005:196).

Como establece Fernando Álvarez Uría (1995), la crisis de los modelos de intervención social, como la crisis del Trabajo Social, son fenómenos que se entablan en una ambigüedad de base que está inscrita en la génesis de la profesión y en su institucionalización.

Los profesionales del Trabajo Social, ya no tan vinculados al saber médico visualizaron que los fundamentos en los que basaban su ejercicio profesional ya no eran los mismos, debido a que la profesión se desarrolla en *“la compleja trama de las relaciones sociales, y por tanto,*

no es ajena a las características de una cierta sociedad en un determinado contexto histórico, y consecuentemente, no es ajena al papel del Estado y a las dinámicas de las políticas sociales así como a las instituciones sociales y los movimientos de la sociedad civil” (Parra, G.; 2002:136)

Por tanto, el trabajo social como expresa Danani, está en condiciones de “*reinterpretar, comprender y explicar las intervenciones en cuanto construyen las condiciones de vida de los sectores subordinados. Eso implicaría convertir a la reforma social misma en objetos de conocimiento e intervención*” (Danani, C. 2006:197). La intervención debe brindar las posibilidades revolucionarias a nivel social, en el sentido de propiciar la emancipación, igualdad, justicia, libertad y la defensa de valores en sociedad.

III – La incorporación del Trabajo Social en la educación actual: el anclaje en equipos multidisciplinarios.

El Trabajo Social, como se ha desarrollado en el capítulo anterior, tuvo su génesis en el marco de la educación primaria a través del higienismo y se encontró vinculado a ella de forma directa hasta mediados del siglo XX.

Pero es preciso marcar lo que fue, en palabras de Ortega y Beltrán (2014), la tercera etapa de la historia del Trabajo Social en Uruguay, que va desde los años ochenta hasta los 2000. A partir de 1985, comienza el proceso de restauración político-institucional que encontró al país fragmentado socialmente y con una situación económica desfavorable. Durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, “*se impulsan reformas en el marco de la instalación de un modelo de carácter neoliberal, una de cuyas características centrales la constituyó la reducción del papel del Estado*”, atribuyendo las responsabilidades que antes eran de la sociedad o del Estado a la familia. (Ortega, E. y Beltrán, M.J.; 2014:373). La Universidad de la República, fuertemente golpeada por la Dictadura comenzó un proceso de recuperación y de preocupación por temas de interés social. Es así, que “*la situación de las ciencias sociales en Uruguay hacia 1990 fue diagnosticada como de extrema vulnerabilidad*” por lo que se crea la Facultad de Ciencias Sociales, integrándose a dicha facultad, la disciplina del Trabajo Social. (Ortega, E. y Beltrán, M.J.; 2014:374). Esta integración,

fue concretada gracias a una serie de negociaciones políticas, pero administrada a través de un conjunto de condiciones institucionales y académicas para transformar el estatus de la profesión (...) La incorporación al área social y las nuevas condiciones institucionales permiten a la profesión ampliar formalmente sus funciones articulando las funciones clásicas del Servicio Social de gestión de políticas públicas, el rol educativo y de promoción

social, al desarrollo de prácticas de investigación y de producción de conocimiento.
(Ortega, E. y Beltrán, M.J.; 2014:376)

A partir del 2005, cuando se produce el ascenso del Frente Amplio al Gobierno Nacional, comienzan a implementarse una batería de políticas públicas *“tendientes a reducir los niveles de pobreza y de marginalidad social. (...) con un proyecto de enfrentamiento al modelo implementado en las décadas anteriores.* (Ortega, E. y Beltrán, M.J.; 2014:377). Se empiezan a fundamentar las políticas sociales implementadas *“en un cúmulo de servicios que tienen una cobertura universal (salud, educación), reivindicando la necesidad de políticas focalizadas para las situaciones de extrema vulnerabilidad”.* En este tipo de situaciones, para su detección e intervención, se llama a profesionales del Trabajo Social así como otro tipo de operadores sociales. (Ortega, E. y Beltrán, M.J.; 2014:377)

Al pensar la relación con lo educativo, siguiendo el planteo que realiza Mateo Berri *“el Trabajo Social tiene una amplia tradición de vinculación con la educación, ya sea desde la dimensión educativa de su práctica hasta la participación de los trabajadores sociales en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas formales y no formales o bien políticas sociales con componentes educativos”.*(Berri, M.; 2016:01). Asimismo, el autor plantea que la intervención del Trabajo Social en el debate educativo ha sido muy escaso al igual que su participación en dichos ámbitos.

Es por ello, que al realizar una búsqueda bibliográfica relacionada al Trabajo Social y la Escuela pública en la actualidad, se encontró una producción teórica latinoamericana que relaciona la disciplina con la educación en general y no con las instituciones escolares específicamente.

Un autor importante en esta materia es Herman Kruse quien se destacó en la región del Río de la Plata. Trabajador Social uruguayo y pionero en nuestro país en el proceso de reconceptualización, Kruse identifica algunos problemas educativos como la repetición de grados, la sobre edad, el ausentismo escolar y el abandono precoz de la educación escolar, entre otros. Para atender estas problemáticas, según Kruse, deben desarrollarse tres dimensiones del Servicio Social escolar: hacia el alumno, hacia la comunidad y hacia la propia escuela. Destaca las acciones orientadas a eliminar las dificultades que interfieren en los aprendizajes, como prácticas de promoción social del niño y la familia y expresa que *“el Servicio Social es el eje central del diálogo entre la escuela y la comunidad. Y cuando hablamos de diálogo, nos referimos a una conversación en la cual hay dos agonistas que hablan y también escuchan.”* (Kruse, H.; 1986: 24). Asimismo orienta las prácticas del

Servicio Social en cuatro propuestas: i) brindarle importancia a la tarea fuera de la escuela, debido al conocimiento de la comunidad y su cultura; ii) atacar las limitantes socioeconómicas que afectan los procesos de aprendizaje, a través del vínculo familiar; iii) facilitar el diálogo entre el equipo docente, las familias y los referentes comunitarios; iv) apoyar las instituciones estudiantiles.

Otro autor latinoamericano que plantea la vinculación entre la escuela y el Trabajo Social es la costarricense Norma Méndez Vega (2003), quien pone en relación al Trabajo Social en las escuelas con la enseñanza en derechos humanos. Parte de la idea que la educación primaria es propicia para este fin. Expresa que *“el Trabajo Social en la educación primaria apoya o debe apoyar las diferentes iniciativas para impulsar mejores condiciones de vida, sobre todo en aquellos niños, niñas y sus familias integrantes de sectores vulnerables y pobres de la sociedad.”*(Méndez Vega, N.; 2003:13).

Estas reflexiones sobre la actualidad del Trabajo Social, permiten pensar los orígenes de la intervención en lo social conectado al campo pedagógico. En este sentido, los procesos de intervención del Trabajo Social, como plantea Palma (1991) tiene un inherente carácter educativo, concibiendo una dimensión o función propiamente educativa, o socioeducativa de la profesión.

Chacón (2004) en Prieto Grisela (2015), un autor chileno, plantea que el rol del trabajador social en la educación fue cambiando paulatinamente a partir de la década del '90 y se empezó a integrar en equipos multidisciplinarios primero asociado a un rol más asistencialista y últimamente, debido a los cambios que se han producido en la formación, como una persona que promueve el cambio social, favoreciendo el vínculo entre las instituciones y las comunidades.

Por otra parte en la experiencia Argentina, existen equipos multidisciplinarios que se denominan Equipos de Orientación Escolar (EOE) y están compuestos por psicólogos y trabajadores sociales. Avellaneda (2004) plantea que la incorporación de estos equipos data de la década del '60 con un modelo de actuación que los situaba como auxiliares de otras disciplinas y en particular a los psicólogos como aplicadores de técnicas de medición y los trabajadores sociales en un rol de control social.

En Uruguay, en el documento elaborado por la ANEP y el Consejo de Educación Secundaria *“Liceos de seguimiento especial en zona de riesgo: Marco conceptual y orientaciones para la*

acción” se expresa la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios “para la atención de los alumnos con dificultades de origen social y familiar” (ANEP, & CES; 1994:03) con profesores orientadores pedagógicos (POP) y profesores que tuvieran especialización en las disciplinas de trabajo social, medicina y psicología. Su rol sería abordar los problemas relacionados a la “violencia, intentos de suicidio, crisis exacerbada de adolescencia, consumo de alcohol y estupefacientes, desajuste de roles, confusión respecto a la autoridad, fracaso escolar, deserción, repetición, ausentismo.” (ANEP, & CES; 1994:04).

Cuando se elabora la *Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA)*, en el documento que sintetiza las grandes líneas de acción, se plantea la necesidad de la *“formación de equipos multidisciplinarios que contribuyan a analizar y encarar distintas problemáticas que surjan en los centros educativos; evaluaciones que permitan aprender a partir de la experiencia, retroalimentar y mejorar el proyecto”* (Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia; 2008:40). A su vez, cuando se presenta el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en el año 2008, con el objetivo de fomentar la universalización del Ciclo Básico uno de los componentes del programa hace hincapié en la incorporación y el fortalecimiento de equipos multidisciplinarios (psico-sociales) que lo conformen psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales. (ANEP & CES; 2008b)

Grisel Prieto (2015) en su tesis de magister en psicología social, estudia a los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de Ciclo Básico en Montevideo donde aparecen datos significativos de lo que ha sido la incorporación de dichos equipos en la educación uruguaya. La autora retoma la búsqueda documental realizada por Menza y otros autores (2011) desde 1994 al 2009 y manifiesta que se pasó de doce equipos multidisciplinarios en Montevideo en 1994 a sesenta y un psicólogos y treinta trabajadores sociales. (Prieto, G.; 2015:37). En el estudio de Menza, se concluye que el

enfoque que se les solicitaba a los equipos en sus intervenciones era el educacional-constructivo, aunque no se descartaban intervenciones puntuales con características más asistencialistas. Respecto a las tareas de los equipos, el referido documento las organiza en tres ejes: preventivas (anticipando problemas de aprendizaje), orientadoras (al adolescente en sus aspectos sociales, intelectuales y afectivos) y colaborativas (en el relacionamiento con los demás actores del centro educativo). (Menza et al. 2011 en Prieto, G.; 2015:36)

Los autores plantean que las tareas más comunes a las que se dedicaron los equipos, en el período 1998-2007 supusieron trabajar

con estudiantes de manera individual, grupal, realizar entrevistas, seguimientos y derivaciones, trabajar con los docentes en reuniones de profesores, con talleres de temáticas emergentes (sexualidad, orientación vocacional), coordinar con las escuelas de la zona y otros recursos (de

salud, de educación, de recreación y deporte, de prestaciones sociales). (Menza et al. 2011 en Prieto, G.; 2015:35).

Podemos identificar, a nivel de la Educación Primaria, que la línea política que se estableció a partir de la Ley General de Educación en relación a los equipos multidisciplinarios también se lleva adelante en las Escuelas Públicas pero no de la misma magnitud que ha pasado en los Liceos. En este sentido, los equipos multidisciplinarios que se encuentran dentro del CEIP se distribuyen en todos los programas que cuentan: Programa Alimentación Escolar, Área de Ed. Física, APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), CAPDER (Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales), Escuelas Disfrutables, Centro de Tecnología Educativa e implican profesionales de diversas áreas disciplinares, no solamente aquellos vinculados a lo psico-social.

Al momento de recabar información de cómo se componen dichos equipos así como las normativas y los documentos institucionales que reflejen la incorporación de equipos multidisciplinarios en el ámbito de la educación primaria, se tornó complicado poder acceder a dicha información, ya que a nivel institucional existen escasos documentos en forma pública. Por ello, me parece importante destacar lo que plantea Bentancour (2010) en relación a este punto.

El autor manifiesta que teniendo en cuenta lo propuesto en la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) y en el contenido programático del gobierno del Frente Amplio (FA) para el período 2010-2015, se encuentra una tendencia al empoderamiento de los centros educativos, brindando autonomía a los diversos actores que la integran y

... se postula la definición de proyectos educativos diferenciados según la población que atienden, su relocalización para propender a la integración social, la disposición de tiempos pedagógicos flexibles, su redimensionamiento para una educación personalizada, la formación de equipos multidisciplinarios, la participación de las familias y el empleo sistemático de la evaluación y la rendición de cuentas (Bentancour, P. 2010:75)

En este sentido, Bentancour se cuestiona estos postulados que se proponen desde la ENIA y el contenido programático del FA manifestando que se postula la formación de equipos multidisciplinarios para alcanzar las metas establecidas de universalización de la educación y reintegro de aquellos que se encuentran fuera del sistema educativo, pero que *“son escasas las medidas identificadas para tales fines, entre ellas la conformación de equipos interdisciplinarios.* (Bentancour, P.; 2010:76)

En educación primaria, podemos identificar la incorporación de Trabajadores Sociales en equipos multidisciplinarios a través del Programa Escuela Disfrutables. Según la

documentación institucional de referencia, este programa parte desde una perspectiva de derechos y propicia prácticas

acordes al momento socio-histórico que vive la sociedad y las instituciones educativas, apuntando a los principios rectores del CEIP: calidad, inclusión, integralidad y participación. El trabajo se ha organizado desde el Programa de Escuelas Disfrutables, atendiendo las realidades sociales más complejas, y exigiendo a los equipos psicosociales acciones que deben sostenerse durante más tiempo a fin de gestionar una práctica que produzca resultados satisfactorios. (ANEP & CEIP; 2016:38)

Asimismo, a partir de la difusión que ha tenido el Programa se fueron generando aumentos en la demanda por parte de las Escuelas Públicas, ampliándose la franja de intervención.

El documento que manifiesta la orientación política de la Educación Primaria, plantea que “*el clima escolar hace a las condiciones de educabilidad y por ello requiere de intervenciones interdisciplinarias sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordándolos de forma integral*” (ANEP & CEIP; 2016:39)

IV – Programa Escuelas Disfrutables: identificación, antecedentes y documentación fundacional.

El Programa Escuela Disfrutables, es un programa que se enmarca dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que comenzó a funcionar en el año 2008. Su principal cometido, es realizar intervenciones interdisciplinarias en las escuelas de todo el país, “*sobre aquellos factores que generan malestar institucional, abordando de forma integral dichas situaciones.*”⁶ Su orientación está pensada desde una perspectiva de derechos y prácticas, “*acordes al momento socio histórico que vive la escuela pública.*”

Los objetivos específicos del programa, son a) Contribuir al fortalecimiento institucional del centro escolar; b) Propiciar la construcción de contextos cooperativos y la generación de climas de bajo riesgo institucional; c) Intervenir desde un abordaje integral de la convivencia escolar para la promoción y mejoramiento de las condiciones de aprendizaje; d) Fortalecer el vínculo escuela - familia – comunidad; e) Potenciar las redes sociales internas y externas al centro escolar.⁷

Este programa, se encuentra conformado por psicólogos y trabajadores sociales, que se organizan en duplas que intervienen en Escuelas y Jardines de Infantes con los niños, niñas, docentes, familias y comunidad entre otros. Esta articulación, la generan pensando a la

⁶<http://www.ceip.edu.uy/ped-inicio> Visto el 08/02/2019

⁷<http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/escuelas-disfrutables> Visto el 08/02/2019

Escuela como un sujeto de intervención, que considere las diferentes situaciones a partir del concepto de integralidad. A su vez, tienen el cometido de promover un clima escolar de bajo riesgo. En este sentido, el programa apunta a *“la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica institucional, fomentando los actores de cambio y de innovación”*.⁸

Cuando se plantea el concepto de integralidad, se hace referencia al artículo Nro. 13 de la Ley General de Educación que plantea los Fines de la Política educativa Nacional explicita

“Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial (...) (Ley N° 18437, Artículo N°13)

El concepto de integralidad queda de manifiesto en *Orientaciones de Políticas Educativas y de Gestión para el período 2016-2020*, de ANEP & CEIP, presentándolo como un principio rector de la educación. En el mismo establecen que para que un proceso educativo sea realmente integral,

“es necesario apostar al desarrollo -desde su singularidad- de un sujeto “complejo” capaz de integrarse a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso, Pensar y considerar a un sujeto complejo implica saberlo sensible a las situaciones que lo constituyen, abierto a las transformaciones y en particular a las producciones intersubjetivas y a los vínculos significativos”. (ANEP & CEIP; 2016: 10)

La construcción de una visión interdisciplinaria del PED, se pensó a raíz de la experiencia obtenida a través del Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad. Los problemas complejos que se presentaban y los principios de participación que anunciaba el programa, llevaban a *“construir una visión integradora entre el equipo docente y los otros profesionales –asistentes sociales y psicólogos-, de modo de lograr el enriquecimiento mutuo y sentar las bases de una acción efectiva y coherente”* (ANEP; 2004: 35).

El sujeto de intervención en el Programa Escuelas Disfrutables, en principio, sería la escuela como institución, pensándola en un anclaje territorial con inserción comunitaria y en comunión con las redes locales para lograr articular los diversos recursos con las instituciones y las políticas públicas.

⁸ <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> Visto el 08/02/2019

Para ello, el programa cuenta con cuatro dispositivos de intervención, que se instrumentan con objetivos, líneas de acción y finalidades diferenciadas, dependiendo del territorio que se les asigne para articular y trabajar. Cada dispositivo, contará con una zona definida que abarcará hasta veinte centros educativos, y tienen entre ellos, cargas horarias así como funciones diferentes.

A partir de lo que se plantea en la página web del Consejo de Educación Inicial y Primaria⁹, se definen de la siguiente manera los cuatro dispositivos:

El dispositivo 1: se denomina el dispositivo de anclaje territorial. Se eligen según el territorio en el que se encuentran y en forma conjunta con el equipo, los inspectores y los directores, un número acotado de Escuelas para intervenir en un plazo no menor a dos años. Se destaca que se trabaja en relación y de acuerdo a las demandas que plantea la Escuela, evaluando las estrategias de forma semestral dependiendo de las dinámicas institucionales.

El dispositivo 2: funciona como autocuidado Institucional y a su vez, tiene como cometido principal realizar acciones conjuntas con Escuelas de la zona. Tiene poca carga horaria semanal, permitiendo desarrollar intervenciones muy concretas.

El dispositivo 3: desarrolla intervenciones puntuales en situaciones emergentes (situaciones de abuso, maltrato, violencia institucional, fallecimiento de algún actor educativo, etc.) de las Escuelas en las que no participan ninguno de los dispositivos anteriores. Uno de los objetivos de este dispositivo es generar aprendizajes para la escuela.

El dispositivo 4 tiene como principal factor, la articulación de las diferentes políticas públicas. Consta de la elaboración y ejecución de talleres organizados a través de las diferentes redes locales para articular la comunidad y la Escuela.

En el libro que publico la ANEP en conjunto con el CEIP denominado *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020* existe un apartado que hace referencia a este programa, dentro de las líneas estratégicas de gestión. En este sentido, pretenden en este quinquenio, mejorar el clima escolar mediante intervenciones del equipo multidisciplinario del Programa Escuelas Disfrutables. Se plantea que “*el clima escolar hace a las condiciones de educabilidad y por ello requiere de intervenciones interdisciplinarias sobre aquellos factores que generen malestar institucional,*

⁹<http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> consultada el 28/11/2018

abordándolos desde una perspectiva integral” apuntando a los principios rectores del CEIP: calidad, inclusión, integralidad y participación. (ANEP &CEIP; 2016:80)

Estas intervenciones realizadas bajo la órbita del PED, han atendido las realidades sociales más complejas y han exigido, según se expresa en las orientaciones de políticas educativas, que *“los equipos psico-sociales deban sostenerse durante más tiempo, a fin de gestionar una práctica que produzca resultados satisfactorios”*. (ANEP &CEIP; 2016:80) Asimismo, los objetivos que se propone el CEIP para el próximo quinquenio es poder incorporar más duplas multidisciplinares por departamento, y un equipo mínimo nacional de coordinación y orientación. Por último, se plantean diversas estrategias de implementación:

- *“La consolidación de los equipos del Programa de Escuelas Disfrutables lo que permitirá una intervención a partir de las dinámicas institucionales, superando de esa manera la concepción de la atención de “casos” individuales, pensando a la Escuela como sujeto de atención”*.
- *“La organización del Programa por regiones, el crecimiento de la demanda a nivel nacional, hace pensar en la mencionada organización con un equipo central interdisciplinario de coordinación, orientación y apoyo del trabajo en territorio”*.
- *“La formación sistemática mediante congresos y jornadas permitirá un mayor acercamiento a los profesionales, y el acompañamiento y cuidado de las intervenciones que los mismos realizan”*.
- *“La incorporación de nuevos técnicos”*. (ANEP & CEIP; 2016:81)

V – El rol del Trabajador Social en el Programa “Escuelas Disfrutables”: trayectoria histórica, contexto y metodología de trabajo.

Para entender el rol que ocupa el trabajador social en el Programa Escuela Disfrutables, es imprescindible entender cómo fue la trayectoria que debieron de realizar los trabajadores sociales dentro de la Educación Primaria Pública para ser parte de las duplas de trabajo que conforman el PED y qué antecedentes existían previo a la conformación del mismo.

Para ello, es importante retomar documentos sobre los antecedentes institucionales de primaria, así como el discurso de los entrevistados. De la entrevista con el referente del programa, se analizarán algunos aspectos que nos permiten ubicar en tiempo y espacio la incorporación de equipos psicosociales a las escuelas públicas así como la creación del PED. De las entrevistas con los trabajadores sociales, se estudiará el rol que cumplen dentro del programa, las demandas y desafíos a los que se enfrentan así como las perspectivas de intervención con la que llevan adelante los objetivos. A su vez, se expondrán las necesidades de las escuelas para que exista un equipo trabajando en ella y las dinámicas de funcionamiento de trabajo.

- **Antecedentes: Escuelas de Tiempo Completo y Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad**

La entrevista con el referente del Programa, fue fundamental para entender cuál es el antecedente más próximo a la creación del programa y el por qué de la incorporación de los trabajadores sociales a la educación primaria en la década del 90's del siglo XX. En su relato, RP1¹⁰ manifiesta que *“la idea e intensión del Trabajo Social aparece en la educación, mas por el lado de lo sociológico. La sociedad está cambiando, las familias ya no son como eran, ya no podemos partir de la idea de lo que era la familia convencional, entonces tenemos que buscar y reconvertir la relación entre la escuela y la familia y un agente fundamental para esto, es el trabajador social”*.

A partir de 1992, fueron creadas 58 instituciones escolares que tenían un tiempo extendido. Tal como plantea el documento del CEIP, *“se iniciaron las primeras tentativas de ampliar la carga horaria, principalmente en escuelas que atienden a los sectores más pobres”* (ANEP &

¹⁰ RP1 será el nombre que utilizaré para referirme a la persona entrevista, y de esta forma guardar su anonimato, tal como se estableció en la firma del consentimiento informado, del día 04/12/2018

CEIP 1997). Fue necesario reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple, no solo en relación a la carga horaria, sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional.

En el presupuesto quinquenal de la ANEP 1995-1999 se estableció que

“la escuela pública debe redefinir su función socializadora y asumir plenamente su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza. El concepto de una nueva universalidad de la educación primaria consiste en que no basta con garantizar el acceso y la permanencia sino que la verdadera transformación se vincula a la democratización en el acceso a los conocimientos” (ANEP&BIRF 1997: 07).

Para redefinir su función fue necesario crear una propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) que permitiese generar un desarrollo integral. La misma fue elaborada en conjunto entre ANEP/MECAEP, con varios actores involucrados y se desarrolla desde una perspectiva sobre el diseño del currículo de las ETC *“entendido como una propuesta que adquiere forma y significado a medida que sufre una serie de procesos de transformación; tanto en las consultas con los distintos actores involucrados, como en la práctica de cada una de las actuales y futuras escuelas”* (ANEP/BIRF 1997:02)

En el acta 90, resolución Nro 21 del CODICEN¹¹ se aprueba dicha propuesta y se establece en el inciso 11,

“un sistema de becas de trabajo por el cual Asistentes Sociales, Sociólogos, Psicólogos y otros profesionales del área social que sean recién recibidos o que estén cursando la etapa final de su carrera realicen pasantías anuales en las Escuelas de Tiempo Completo, bajo la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social. Los becarios realizarán tareas de apoyo a la labor de extensión sociocultural de la escuela, realizarán visitas a los hogares de los niños, facilitaran la coordinación con otras instituciones de la comunidad y colaborarán con el equipo docente en el encare de las temáticas relacionadas con el vinculo con las familias. Paralelamente, la ANEP contratará uno o más equipos a apoyo do las escuelas en el tratamiento de problemas sociales y familiares graves que no pueden ser abordados sin la intervención de profesionales”. (Acta 90, Res. 21 de CODICEN: 1998:06)

A su vez, se crea el Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad, siendo el mismo un programa de atención psicosocial piloto iniciado en Uruguay, en el año 1999, sobre un núcleo de doce Escuelas de Tiempo Completo de Uruguay asistidas por un grupo de psicólogos y asistentes sociales, con la finalidad de atender las situaciones problemáticas y de asistir a docentes y padres en pos de alcanzar un mejor clima institucional y un mejor relacionamiento con el medio en que se inserta la escuela. Ambos proyectos, son los antecedentes más cercanos de la incorporación de Trabajadores Sociales en

¹¹ Disponible en <http://files.maestrosenred.webnode.es/200000028-78c3079bcd/ACTA%2090.doc> Visitada el 23/03/2019

la Escuela Pública Uruguaya. Cabe destacar que el programa lo planeó y coordinó una trabajadora social.

Al momento de repensar la escuela e incorporar al trabajador social para dichas transformaciones, teniendo presente los dispositivos y programas que se crearon, también había una cuestión concreta respecto al agotamiento del modelo de trabajo de los psicólogos en la educación. Como plantea RP1, *“el trabajo de los psicólogos había quedado un poco caricaturizado en lo que era los estudios psicológicos; donde un niño tenía problemas, se lo mandaba al psicólogo, el psicólogo hacía un informe y se lo mandaba a la maestra”* (Entrevista a RP1). Frente a esto, y a los nuevos desafíos que se enfrentaba la escuela, respecto a las realidades de la sociedad, el aumento de la pobreza, la cantidad de niños, niñas y adolescentes así como sus familias, con necesidades básicas insatisfechas y situaciones de extrema vulnerabilidad¹², la herramienta del psicólogo empezó a ser insuficiente,

“primero porque no eran problemas individuales de aprendizaje, segundo porque ya la concepción desde el punto de vista epistemológico estaba caducada; los problemas intelectuales no son problemas solo de los niños. [...] El modelo de trabajo del psicólogo seguía siendo un modelo experimental muy parecido al modelo de mediados del siglo XX y digamos que fracasó, desde el punto de vista de lo que se esperaba de parte de la escuela” (Entrevista a RP1).

Cuando comienza a funcionar el Programa en 1999, se encontraban trabajando doce trabajadores sociales y un psicólogo. Lo interdisciplinario del programa en un principio, fue muy escaso pero luego fueron incorporándose más pasantes de Trabajo Social y Psicología que permitieron entrelazar mejor las disciplinas. Al momento de pensar la intervención de dichos equipos, un entrevistado manifiesta que tenían varios soportes metodológicos: *“el trabajo territorial, el trabajo en redes sociales fundamentalmente y el trabajo con las familias de la escuela, y en la relación de la escuela con la familia. Después también en el trabajo con los niños; tratábamos de ver a la escuela como una institución, trabajando desde esa dimensión institucional.”* (Entrevista RP1). Cabe destacar que el trabajo que se realizaba en las escuelas, siempre requería un contrato previo. No se iba a trabajar a una escuela que no quisiera ser intervenida y las demandas surgían en conjunto; *“Tratábamos de entender cuál era el proyecto institucional de la escuela, y si no estaba, que lo discutieran. Y a partir de eso nosotros nos incorporábamos de acuerdo a lo que ellos nos proponían, de cuáles eran sus intenciones”*. (Entrevista RP1).

¹² Datos extraídos del texto “Tejiendo Vínculos para aumentar la equidad”, sistematización del Programa de Fortalecimiento del vínculo escuela/familia/comunidad en las escuelas de tiempo completo. Cap. 1 pp 17-29

Cuando se piensa sobre el programa que antecedió al PED, según lo expresado por un entrevistado, la idea principal era crear un programa que no fuera asistencialista dentro de la escuela; que sus objetivos no fueran realizar las tareas que los maestros o los directores no quisieran o pudieran hacer, ya que con esto, como lo plantea explícitamente, *“si una escuela quería eso [que los trabajadores sociales sean visitantes, y concurren a todas las casas, por ejemplo] entonces no sirve porque no entendió lo que se proponía con el programa. Si lo realizamos, somos funcionales a que los conflictos, en vez de resolverse, se mantengan”*. (Entrevista RP1)

El programa y el proyecto fueron ejecutados los primeros años sin tanta dificultad, ya que se contaba con los fondos internacionales y una propuesta pedagógica que se adaptó a las necesidades imperantes de atención a la infancia. Los indicadores establecían buenos resultados de las ETC, con mejoras del aprendizaje (ver ANEP; 2004). Pero advino la crisis social, política y económica en Uruguay en el año 2002, que dejó a la sociedad devastada y la escuela no fue ajena a ello. La segmentación social, la fragmentación y la exclusión generaron la reproducción de fenómenos como la pobreza, entendida esta según Carmen Terra como *“un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. (...) Refiere a la desigualdad estructural por la cual determinados sectores sociales son sometidos a condiciones de vida intolerables”* (Terra, C. 1994).

Esta desigualdad estructural, genera exclusión y fragmentación. Torche, retomando los aportes de Castel, expresa que la exclusión se entiende como la *“la marginación de un número creciente de las principales relaciones institucionales y dinámicas sociales”* (Torche en Baraibar, X. 2003:82). En Uruguay, se generaron procesos de exclusión para amplios sectores de la población. Como plantea Conde (2009), la población ha sufrido durante la década de los 90's del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI, precarización en las condiciones materiales de existencia y modificaciones en la producción de subjetividad siendo los niños, niñas y adolescentes en donde se concentra el mayor impacto de esta problemática.¹³

En este sentido, Carmen Terra plantea que la “infantilización de la pobreza” pasó a ser un fenómeno social, producto de un progresivo proceso de pauperización de los sectores

¹³ Ver De Armas, G. 2008 *Sustentabilidad social, Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030*, Montevideo.

populares. La infancia, concebida como sujetos en proceso, se encontró amenazada antes las nuevas formas de vulnerabilidad. La pobreza infantil, manifiesta la autora nos habla de “*la no accesibilidad al y la no participación en, respecto del conjunto heterogéneo de recursos históricamente disponibles en una sociedad concreta.* (Terra, C; 2010:156)

En estas situaciones coyunturales, las familias de los niños y niñas que acuden a las escuelas, también se complejizaron. Como se plantea en la entrevista con el referente del programa, “*la escuela se convirtió en una política social de trabajo con la pobreza, sustituyendo a las familias, sin mejorar su situación sino solo compensándola, ocupando su rol, y en cierto modo, quitándole la función educativa a la familia*” (Entrevista RP1).

En este sentido, Christopher Lash (1991) considera a la familia como el principal agente de socialización. La misma inculca los modos de pensar y de actuar que luego se traducen en hábitos difíciles de olvidar. Pero dirá Lash, que la familia en tanto institución, está atravesando una crisis producto de un largo proceso y propone leer esta crisis como producto de la influencia de las políticas sociales y del impacto de las profesiones asistenciales. Por lo tanto, las funciones familiares como la crianza de los niños, la transmisión de valores, etc., fue depositada en el Estado y especialmente en la Escuela.

Asimismo, Mariana Paredes (2009) expresa que la Segunda Transición Demográfica, entendida como los patrones de cambios en la constitución y reproducción de las familias después de la Segunda Guerra Mundial e identificada con la posmodernidad y los procesos de globalización, produce no solo procesos de individualización sino que re conceptualiza a la familia en sus comportamientos, tanto en la diversidad como en la pluralidad, generando cambios. Estos cambios significativos en la sociedad y en la composición de las familias han producido variantes complejas que la escuela, termina absorbiendo.

En el 2006, con la asunción del Frente Amplio como Gobierno Nacional y en base a su contenido programático, se elaboraron estrategias relacionadas a la Educación, que permitieran revertir la situación en la que se encontraban las Escuelas. Se destinó más presupuesto educativo (ver Bentancour, N. y Mancebo, M. E. [2010]) y si bien, las ETC continuaban funcionando se enlenteció el proyecto. Se realizó un relevamiento de lo que estaba ocurriendo con los equipos técnicos en las Escuelas a nivel nacional, para crear un

programa para todo el país, que contara con equipos multidisciplinarios y que se anclara a la escuela.¹⁴ Para el 2007, se elabora la matriz lógica del PED.

- **Funcionamiento del PED y rol del trabajador/a social**

El programa, como se planteó en el capítulo IV funciona a través de cuatro dispositivos: el dispositivo de escuelas de anclaje, el dispositivo dos funciona como autocuidado institucional, el dispositivo tres trabaja con situaciones emergentes y el dispositivo cuatro articula las políticas sociales. Luego de concretar dos entrevistas con trabajadores sociales (Anexo 1), se dejó de manifiesto cuál es la lógica de funcionamiento, cómo es la estrategia de trabajo y como se distribuyen las escuelas a nivel territorial. Asimismo, se plantearon las demandas que existen en la actualidad, los desafíos y procesos por los que atraviesan y la perspectiva de intervención que llevan adelante.

Ambos entrevistados, se encuentran trabajando en el PED desde el 2010. Los equipos se distribuyen por zonas, dependiendo las inspecciones a las que corresponden. A su vez, se plantea que funciona y adapta el programa dependiendo de la inspección que sea. Del relato se entiende cómo es el funcionamiento práctico del programa y a qué se dedica cada dispositivo. En la actualidad *“porque se hizo una reestructura este año (2018), más o menos tenemos entre 10 las duplas y a veces 11 que tienen cada una, 10 escuelas. También hay un trío que tiene 15 escuelas.”* (Entrevista a TS1). Según los entrevistados, el dispositivo 1 funciona con escuelas de anclaje; cada dispositivo elige dos escuelas para ir en una frecuencia semanal. *“las intervenciones en este dispositivo, están diferenciadas: haces a nivel docente, intervenciones en el aula y atención a la familia; se priorizan en anclaje, intervenciones que contemple el equipo en un abordaje institucional con una continuidad de dos años de trabajo en esa escuela”* (Entrevista TS1). En el dispositivo 3, nos manifiesta la entrevistada que *“se atienden el otro abanico de las escuelas pero solo en situaciones emergentes. O sea, según la demanda que presenta el centro educativo, los equipos van y tratan de definir algunas estrategias para abordar la situación que está emergiendo”* (Entrevista TS2).

Cabe destacar, que dentro del programa existen solamente cinco trabajadores sociales frente al resto de psicólogos, doce o trece. Según el relato de una de las entrevistadas, esto se debe a que cuando se realizan llamados, *“no se presenta nadie, y muchas veces sucede que en el momento de prelación, cuando se los llama a los TS ya tienen otros trabajos. Eso es la oferta*

¹⁴ Ver ANEP (2006)

que hay” (Entrevista TS1). De todas formas, el rol que cumplen dentro de los equipos es el de la articulación. Manifiesta un entrevistado que es un programa *“de primer nivel, más institucional. Por lo general, tenemos entrevistas de orientación, damos nuestro quehacer técnico, pero también tratamos de articular con otros organismos INAU MIDES o lo que fuera, según los recursos, articular con otras redes comunitarias y barriales”* (Entrevista TS1).

Asimismo, el rol que cumple el Trabajo Social en los equipos y el trabajo que realizan, siempre es de intentar acercar la familia a la escuela. En este sentido, se trata

“todo el tiempo de romper con el modelo de trabajador social, que implica la aplicación de métodos de control social o quitarle esa impronta de que el TS te va a sacar a tu hijo y llevar a INAU. Nosotros, el colectivo, somos mucho más denunciante. Intentamos lograr el vínculo desde otro lugar, intentamos hacer entender que en las entrevistas, no estamos para juzgar, ni controlar, sino para generar acuerdos comunes, entre la escuela y la familia, buscar resoluciones en conjunto, etc. Siempre tratamos de negociar, aunque a veces, es complicado y tenes que aplicar la masa. Entrar duro, en estas familias complejas, es exponerse demasiado y quedar desprotegido. (Entrevista TS1)

Desde el relato de los entrevistados y a raíz del trabajo que desarrollan, existe una necesidad de contar con más equipos. Como plantea una entrevistada, *“tenemos la necesidad de que haya más equipos trabajando así las duplas tenemos menos escuelas, y podemos tener intervenciones de mayor impacto. Evidentemente, de acuerdo a la demanda que hay, si se necesitan más equipos, dentro de la escuela, pero trabajando como lo venimos haciendo, de forma externa”*. (Entrevista TS1). Plantean que si no existen más equipos de trabajo dentro del PED, es principalmente por un tema presupuestal, ya que necesidades y fundamentos existen.

Cuando se indaga sobre las demandas que se realizan desde la Escuela a los equipos del PED, una de las entrevistadas manifiesta que *“en las escuelas hoy, los padres depositan todos sus problemas”*. (Entrevista TS2) Por tanto, las demandas que surgen son muy variadas y desde todos los colectivos: *“abuso, maltrato, (estos han ido aumentando últimamente), ausentismo escolar, muerte de niños, de maestros, dificultades de aprendizaje, adicciones a nivel familiar, mucho conflicto familia-escuela. Esto, como ya sabemos, se ha dado también en aumento porque socialmente estamos más violentos, intolerantes”* (Entrevista TS2). El trabajo de los equipos cuando intervienen en estas situaciones, lo realizan desde una perspectiva de articulación con otras instituciones.

En este sentido, es importante entender a que nos referimos cuando hablamos de intervención en lo social. Carballeda (2007) plantea la intervención vista como un *“sinónimo de mediación,*

intersección, ayuda o cooperación (...), además, como un (...) dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención” (Carballeda, A.; 2007:04). Por otra parte, como expresa Margarita Rozas, para poder comprender la realidad social es necesario reconocer y profundizar en algunos ejes temáticos fundamentales, para de esta forma poder problematizar desde el trabajo social la realidad. Según M. Rozas *“la Intervención Profesional es un proceso que se construye a partir de la manifestaciones de la cuestión social y dichas manifestaciones son las coordenadas que estructuran el campo problemático”* (Rozas, 2004: 219).

A su vez, la escuela oficia como el centro de referencia del barrio y como tal, los problemas son depositados en ella y transferidos a los equipos como demandas. Como expresa en su relato una entrevistada, *“se busca siempre potencializar la intervención; hay escuelas que pueden autogestionarse mejor y por tanto, no acuden directamente al equipo frente algunas demandas (...) hay directores que hace años trabajan con equipos PED entonces muchas veces, algunas cosas han ido internalizando y capitalizando”* (Entrevista TS1). Manifiesta que se encuentran cada vez más exigidos, porque la realidad social ha cambiado mucho. *“La demanda que tenemos desde el 2010 hasta ahora se ha ido incrementando de manera excepcional.”* (Entrevista TS1). Las que identifican como principales y que han aumentado considerablemente son las de abuso, maltrato infantil y violencia intrafamiliar. Este dato no menor, se puede visualizar a su vez a través de los datos recogidos del SIPIAV (Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia) que identifica que en la actualidad, existen once casos por día de violencia contra menores y dos de ellos, es por abuso sexual (ver Informe de Gestión 2018- SIPIAV; INAU).

Al consultar sobre la satisfacción de la demanda, emerge un concepto claro: no es cuantificable. En este sentido, se plantea que *“hay situaciones que podemos decir que se encaminaron, o alcanzaron un resultado honesto, aportamos a mejorar las situaciones, pero depende también de la focalización de los objetivos que nos planteamos. Pero una transformación real, no.”* (Entrevista TS1). De todas formas, identifican ciertos logros en situaciones específicas como revertir el ausentismo, o judicializaciones de situaciones que implican un cambio real y visible, pero destacan que existe cierta *“saturación de los procesos (...) y muchas instituciones no entienden que nosotros no tenemos capacidad para realizar seguimiento a las situaciones”* (Entrevista TS1). Un ejemplo de respuesta satisfactoria de la demanda fue la situación de abuso sexual de un niño, la cual fue detectada por una maestra,

derivada al equipo de trabajo del PED y desde ahí se articula con INAU y el Poder Judicial, logrando que ese niño saliera del núcleo familiar en el que se encontraba para pasar a vivir con otro familiar. Otra situación, por ejemplo, es el trabajo que realizan con los niños que tienen dificultades en el aprendizaje logrando que accedan a un apoyo y acompañamiento extra escolar. En este tipo de situaciones, en modificaciones puntuales, se logran cambios en las condiciones reales de existencia.

Frente al cuestionamiento del trabajo en dupla, generalmente interdisciplinar entre trabajador social y psicólogo, se plantea un buen complemento. Manifiestan que *“no creemos que desdibuje nuestro rol (...) los psicólogos han tenido que acomodarse de alguna manera, a la intervención del TS. Y van aprendiendo también, así como los maestros van incorporando visiones y métodos propios del TS. Esto los ha ido fogueando, es un aprendizaje que hemos hecho entre todos.”* (Entrevista TS2). Asimismo, la TS1 plantea que *“hemos ido construyendo nuestro rol desde una interdisciplina. No es que este focalizado en el TS o en la psicología. Nos complementamos. Digamos que ellos son los que se tienen que desestructurar más, de acuerdo a la realidad de hoy.”* (Entrevista TS1).

El programa se desarrolla desde el 2008, por lo que pueden haberse ido modificando sus prácticas y funcionamiento, de acuerdo a las nuevas realidades que han surgido. Las entrevistadas manifiestan que el programa ha cambiado. Como expresa la TS2, *“Si bien se mantienen los dispositivos, ha ido cambiando el PED, y modificándose. Creo que siempre la vida es muy dinámica y lo social ha ido cambiando. (...) La realidad de hoy exige, exige constantemente el renovarse”* (Entrevista TS2). En relación a los cambios planteados, sugieren que se han desarrollado protocolos y mapas de ruta que permiten atender de forma más inmediata y precisa algunas situaciones. Esto lo catalogan como un cambio positivo en el programa. A su vez, del relato se desprende que dos veces al año, realizan una jornada con todos los trabajadores del programa a nivel nacional, para intercambiar experiencias, propuestas y modelos de intervención en territorio. Cabe aclarar que no se encontraron documentos institucionales ni alguna sistematización de estas jornadas que den cuenta del debate.

Una de las cuestiones que se indaga, es sobre el sistema que tiene primaria a la hora de lograr algunas modificaciones o proponer cambios así como los cuestionamientos que le pueden hacer desde las instituciones. El TS1 relata que *“sí, primaria es estructurado y jerárquico. A veces tenemos algunas dificultades, no te voy a decir que no (...) Hay que mejorar ciertos*

mecanismos burocráticos, se intenta. Pero aún hay mucho por hacer en este tema. Siempre está al límite lo presupuestal.” (Entrevista TS1). Sobre los cuestionamientos o interpelaciones que le pueden llegar a realizar los actores de la institución al momento de intervenir una entrevistada expresa que *“se sienten interpelados, por supuesto [los directores y docentes] y a veces deben aceptar determinadas cuestiones que vemos nosotros que venimos de afuera, que a veces pasa que están naturalizadas, y el que viene ve y vos le tenes que decir, o le das a alguna estrategia para el director y su colectivo docente. Y a veces cuesta desestructurar esas cosas. Estos son desafíos cotidianos te diría”* (Entrevista TS1)

Como desafío principal se destaca al momento de intervenir, tener precaución ya que existen situaciones que exigen ser replanteadas y problematizadas previo a la acción. Plantea la TS2 que *“no se puede actuar a la ligera. Hay que ser muy selectivos. Esto de la inmediatez que te decíamos, que actúas porque tenes que dar una respuesta pero los tiempos de parar y pensar un poco se hacen necesarios, hacen falta”*. (Entrevista TS2). En este sentido, el cambio que ha tenido la escuela en la actualidad como recepción de mucho de los problemas, les genera varios desafíos a los equipos del PED y se destaca que uno de ellos, es lograr que los padres de los niños y niñas que asisten puedan comprender ciertas situaciones, actuar de forma responsable frente a las problemáticas y asumir las obligaciones correspondientes. Una entrevistada plantea que *“los padres exigen, pero uno tiene que estar siempre encima recordando, avisando. Eso no puede ser, la escuela se recarga. Viene el equipo a trabajar, y nosotros tenemos que articular para que esa situación se regularice”* (Entrevista TS1). Esto lo asocia directamente a que muchas de las familias que asisten, se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad o pobreza, y para esas familias *“el centro de referencia es la escuela (...) la escuela es un espacio que centralizó todo”*. (Entrevista TS1). ´

No se puede afirmar que es una relación lineal lo que existe entre la exigencia de los padres y la sobre carga de la Escuela en tareas que no le corresponden. Si se puede entender como una co-responsabilidad entre ambas instituciones, pero hay que tener en cuenta que muchas de las familias que su centro de referencia es la Escuela, y es a ella a la que acuden para responder a sus problemáticas, poseen cualidades distintivas así como condiciones de existencia particulares para responder ante las demandas de los equipos.

Por otro lado, haciendo énfasis sobre lo planteado en relación al cumplimiento de las obligaciones de los padres, una entrevistada relata que *“hay un descrédito de la escuela ya que muchos padres, entienden de que no hay que ir todos los días a la escuela (...) hay que*

hacer un trabajo con los padres importante a nivel general y social, de revalorizar la enseñanza como tal. Esto es todo un desafío, ya que por un lado depositan en la escuela, pero por otro, hay muchas familias, un alto porcentaje, que no valoriza a la misma. (Entrevista TS1)

Una de las cuestiones que quedaron manifiestas del análisis de las entrevistas, es que muchas veces el trabajo que realizan y hasta dónde, así como la interpelación del mismo, depende exclusivamente de los integrantes del cuerpo directivo de la institución que se encuentren en el período de trabajo. Se encuentran en estas cuestiones, algunas situaciones de movilidad interna, efectividad e interinatos. La TS2 plantea que *“hay escuelas que tienen maestros efectivos, y el director es efectivo y hace años que está. Y hay escuelas que cambian, que son interinatos anuales, suplencias anuales, y pasa lo mismo con el colectivo docente. (...) Entonces hay movilidad y eso también es un desafío para nosotros.”* (Entrevista TS2).

Para finalizar, se destaca la reflexión que realiza la TS1. La misma, plantea que desde los equipos se realiza el máximo trabajo y son las duplas quienes proyectan, elaboran en conjunto y deciden que estrategias seguir. El Trabajo Social *“ha ganado mucho terreno en primaria, y somos muy respetado y si bien tenemos cierta autonomía, aún la estructura de primaria no nos permite movernos demasiado”* (Entrevista TS1).

Si bien en la actualidad hay pocos trabajadores sociales vinculados a la Educación Primaria Pública, el espacio que se han ganado dentro del campo educativo es un hecho destacado por la mayoría de los actores. Es importante entender que el rol que cumplen los profesionales del Trabajo Social se encuentra cada vez más visibilizado y aunque convivan con ciertas tensiones propias del sistema educativo, existe un respeto a la profesión. A su vez, la apuesta a la intervención interdisciplinar permite comprender desde diferentes perspectivas la complejidad de las problemáticas escolares y educativas que afectan a los niños y niñas y permite a su vez, crear nuevas formas de intervenir.

De todas formas, aún existen límites de la profesión que tienen que ver a mi entender, más con las prácticas que sigue desarrollando el sistema educativo que con las competencias propias. El escenario social se ha ido transformando y mutando de acuerdo a los cambios propios de la sociedad pero a nivel educativo, no se logran identificar grandes transformaciones sino que de lo contrario, sus prácticas en gran medida, siguen reproduciendo y legitimando el individualismo, desvalorizando el capital humano, el quehacer común y los procesos colectivos de los sujetos.

VI- Conclusiones, análisis y reflexión final

En el trabajo monográfico, se intenta dar cuenta de qué rol cumplen los trabajadores sociales en la Educación Pública Primaria, recopilando aquella documentación que permite entender el recorrido de la profesión hasta la actualidad en el marco educativo, así como los cambios por los que atravesó durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI. Retomando los aportes de los entrevistados y realizando un análisis bibliográfico se alcanza a identificar aspectos claves, que se desarrollarán a continuación y desde los cuales podemos afirmar que existen ausencias y necesidades en la Educación, desde donde puede y debe intervenir el Trabajo Social.

Los desafíos de la Educación actual y la intervención del Trabajo Social en dicho campo socio ocupacional permite por tanto, identificar la necesidad de que se encuentre en la Educación Primaria Pública la figura profesional del trabajador social desde un rol más activo. ¿Cuál es el sentido y el quehacer profesional en la Escuela Pública? ¿Qué espacio institucional deberá tener el Trabajo Social en el futuro? Son las preguntas que intento responder en las reflexiones finales.

Uno de los conceptos claves a analizar, es el hecho de la sobre carga del sistema educativo. La escuela en la actualidad, no solo se encarga de los procesos pedagógicos y de aprendizaje sino que debe de encargarse de cuestiones ajenas a su función principal. Esto responde a modificaciones tanto a nivel social, como a nivel familiar. En este aspecto, para Elizabeth Jelin, la familia es una *“institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar cotidiano, individual y colectivo. Su universalidad reside en algunas funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad”* (Jelin, E. 2010:19). Por lo tanto, la familia es entendida desde esta perspectiva como una institución y organización social que regula y confiere significado tanto social como cultural. Incluye a su vez, lo que la autora determina como *“convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano, unidos a la sexualidad legítima y la procreación”* (Jelin, E. 2010:21)

Siguiendo con la postura de la autora, en la actualidad se presencia una *“creciente multiplicidad de formas de familia y convivencia, que parten de la democratización de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos” a todos los miembros de la sociedad”* (Jelin, E. 2010:25). Estas diferentes formas de familia, están ligadas a las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas ya que dicha institución, no está

aislada sino que se encuentra entrelazada y forma parte de diversas instituciones y prácticas sociales que la van configurando. Una de esas instituciones, es la Escuela, donde repercuten los cambios mencionados y las intervenciones se complejizan cada vez más. Como expresa Eloísa de Jong, al intervenir con las familias, se está interviniendo con los niños, niñas y adolescentes de la escuela y sus especificidades, así como con lógicas prácticas de cada individuo entendiendo que *“cada familia es un espacio socio cultural instituyente de la vida de cada sujeto en tanto es una estructura social en movimiento que se modifica permanentemente en su proceso de vida, pero a la vez, es un espacio instituido socialmente”*. (de Jong, E. 2011: 21).

Es clave entender estas familias no como situaciones particulares o aisladas, sino como reflejos de fuerzas sociales vinculadas a la posición de clase y su distribución dentro de la estructura social que determina su modo de vida. Las familias son familias de clase, y cada una de las familias tiene sus particularidades: su conformación singular, y su manera de superar o no las condiciones de existencia que le vinieron dadas. La asunción de nuevas formas de organización en torno a roles, funciones y relaciones afecta la reproducción de la misma y con ello, afecta su cotidianeidad repercutiendo de forma directa en la Escuela.

Tenti Fanfani plantea que la Escuela, fundó e impulsó un diseño institucional homogéneo en función de un alumno ideal y *“la institución escolar confiaba que era la familia la encargada de desarrollar y mantener estas condiciones [interés, motivación, saber hablar, aseo, comportamiento correcto, puntualidad, responsabilidad, disciplina, salud, alimentación y contención afectiva] en los niños”* (Tenti Fanfani, E. 2007:83). En la actualidad, retomando el relato de los entrevistados, la Escuela no logra cumplir plenamente con su función pedagógica ya que asume funciones que no son inherentes a su quehacer. Los cambios sociales, culturales y económicos que han sido desarrollados a lo largo del texto, son los que producen y generan alteraciones en los comportamientos de los individuos repercutiendo tanto a nivel familiar como escolar. Por ello, como institución del Estado, la Escuela es el primer lugar donde se reflejan los cambios; *“la primera institución que sufre el impacto de lo que son los cambios sociales es la escuela (...) es como el termómetro, todo lo que pasa a fuera, en el primer lugar que impacta es la escuela pública”* (Entrevista RP1) *“Pienso que en las escuelas hoy, los padres depositan todos sus problemas. Es una realidad que está pasando. Más que el aprendizaje, se termina convirtiendo en una guardería”* (Entrevista TS1).

Algunos autores caracterizan la sociedad actual como una sociedad individualizada, donde los procesos de individuación y desestabilización de las instituciones de la modernidad generan ciertas crisis que modifican las dinámicas contemporáneas y producen sujetos individuales, activos y responsables de sí mismos. Este tipo de dinámicas a las que Merklen hace referencia, pueden resultar “*en un aumento de la libertad o de independencia social por un incremento de las “capacidades” de acción del individuo, pero también puede desembocar, al contrario, en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social*” (Merklen, D.; 2012:55).

Estas cuestiones que se plantean en torno a los cambios sufridos por la Escuela, responden a lo que Dubet denomina como *el declive de las instituciones*. Se genera una contradicción donde los individuos, pierden su unidad interior que antes les otorgaba la sociedad y las instituciones, diluyéndose la estructura social y con ella, las lógicas de acción de los sujetos. En este sentido, la crisis de las instituciones, entendidas éstas como “*dispositivos prácticos y simbólicos cuya finalidad es producir al actor y, más aún, (...) trabajar sobre el otro para instituirlo como el sujeto de la sociedad de manera voluntaria y programada*” son producto de los cambios acontecidos en las relaciones sociales entre los actores y del debilitamiento del programa institucional. (Dubet F.; 2013:97). Las condiciones materiales de vida en la sociedad, como las condiciones culturales y políticas se encuentran intermediadas y determinadas por dinámicas de individuación que suceden en una sociedad donde sus estructuras sociales objetivas ya no responden a lógicas de acción subjetivas. Por lo que la institución se quiebra y produce un declive en su programa institucional, en el sentido del aprendizaje. Por lo tanto, podemos establecer que la Escuela es una institución que ha entrado en declive, donde el sistema escolar y su crisis no es producto únicamente de un quiebre en la educación sino que es “*el resultado de un profundo cambio en las formas de transmisión institucional*” (Dubet; 2006:15).

Es importante destacar, lo que plantean las entrevistadas en relación a la función que tienen dentro de su rol profesional. Se plantea que los equipos del PED tienen como objetivo principal, poder articular con otras instituciones ya que ellos, no pueden resolver todos los problemas que se presentan en la institución educativa. Creo que es imprescindible tener en cuenta que nos encontramos en una sociedad cuya dinámica actual entrelaza al Estado, la familia y el trabajo. Por estos motivos es que la intervención profesional desde el Trabajo Social se replantea su intervención, creando nuevas estrategias que permitan dar respuestas de forma integral, trabajando de forma interinstitucional y en red, ya que las transformaciones en

la sociedad contemporánea así como sus nuevas demandas, como expresa Regina Tamaso (2002) exigen respuestas calificadas de los profesionales que trabajan en el área social.

El Trabajo Social y sus respectivos profesionales son actores fundamentales en la construcción de ciudadanía, sociedad civil y participación democrática ya que cuentan con capacidades necesarias para hacer un ejercicio crítico sobre las problemáticas sociales desde el conocimiento teórico-práctico y a partir de ello, poder cuestionar algunos aspectos de la realidad, problematizarlos y generar algún tipo de transformación. Cabe destacar que el objeto de intervención según Aquín (1996) se sitúa en procesos, en tránsitos, en movimientos constantes de encuentro entre sujetos, hechos, fenómenos y objetos, a través de los cuales se redefinen situaciones materiales, pero también vinculares y simbólicas. Desde los equipos del PED, se identifican y relatan espacios de problematización y manifiestan que son necesarias instancias de reflexión, de pensar de qué forma intervienen, cuál es la problemática de fondo, cuál es la mejor estrategia. Este aspecto es positivo al pensar el rol que cumplen los profesionales del Trabajo Social. *“muchas veces estas en la inmediatez, en la urgencia y no paramos, como maquinas, y necesitas ese espacio de pienso, conversarlo con otro compañero, buscar alguna estrategia diferentes, comentarlo. Hacer los informes también, ya que estamos siempre produciendo”* (Entrevista TS1).

En este sentido, retomando a Lukács desde el análisis de *la reconstrucción de las manifestaciones de la cuestión social en la entrevista*, que realiza Mallardi (2012), entiendo que las situaciones no son aisladas ni propias y encuentran sus causas en la totalidad. Por lo que la realidad objetiva en tanto totalidad concreta, se divide según el análisis lukácsiano, entre las dimensiones de la singularidad, la particularidad y la generalidad. Lo cotidiano constituye así, un campo de mediaciones que no le aparecen al sujeto de forma directa, sino que se le ocultan. Estas lógicas de intercambio y mediaciones, siguiendo a Pontes, para Lukács *“se refieren al conjunto de particularidades que relaciona dialécticamente lo universal y lo singular”* (Pontes; 2003: 210) Es preciso, por lo tanto, *“superar el plano de la inmediatez (de la apariencia) en búsqueda de la esencia”*, lo que exige *“construir intelectualmente mediaciones para reconstruir el propio movimiento del objeto”* (Pontes; 2003: 210).

Los equipos del PED y los trabajadores sociales que lo conforman, manifiestan en las entrevistas que intervienen en las instituciones educativas desde una responsabilidad ético-política que les permite pensar y problematizar sus prácticas. Esta responsabilidad implica

recuperar la teoría y aplicarla para conocer al objeto de intervención. La ética se anuda asimismo a la democracia y la ciudadanía, quedando vinculada a la acción, acción que por otra parte, es política en tanto propone una expectativa de realización de sociedad en determinado sentido. Estas expresiones lo relaciono directamente con lo que plantea Fernández Soto respecto al Trabajo Social. La autora expresa que dicha profesión, debe apuntar a una responsabilidad ética-política ya que el *“conocimiento y la acción articulados en unidad a un proyecto profesional en clave emancipatoria, tienen que servir de soporte para decisiones políticas de transformación social”* (Fernández Soto; 2004:104). La intervención debe dotar al sujeto un papel activo ya que, como expresa Netto *“al aprehender no la apariencia o la forma dada al objeto, sino su esencia, su estructura, su dinámica -como un proceso- el sujeto debe ser capaz de movilizar un máximo de conocimientos, criticarlos, revisarlos y debe ser dotado de creatividad e imaginación”* (Netto, J.P.; 2012:57).

Por otra parte, es importante destacar que el trabajo que se realiza desde el PED, también tiene un componente de enseñanza hacia los actores educativos. En el rol que cumplen los trabajadores sociales con los colectivos docentes y los equipos, queda de manifiesto que parte de sus objetivos es brindarles las herramientas y competencias necesarias a todos los actores para que interioricen y capitalicen las mismas, así luego ellos puedan brindar las respuestas sin tener que acudir al equipo en primera instancia.

En este sentido, el programa apunta a que los equipos del PED sean de carácter interdisciplinar para que cada profesional pueda aportar las herramientas y conocimientos desde su disciplina. Pero se detecta un gran problema al momento de la conformación de equipos; se puede afirmar a raíz de las entrevistas realizadas, que la interdisciplina no se cumple en la mayoría de los equipos ya que en su mayoría, los equipos PED están conformados por psicólogos, habiendo muy pocos trabajadores sociales. Una entrevistada, haciendo referencia a su circunscripción zonal plantea que *“en este momento somos cinco trabajadores sociales y 12 psicólogos”*. (Entrevista TS1) Atribuyen esta característica a la falta de presupuesto público. De todas formas es congruente mencionar también el trabajo interdisciplinar que se forma con los equipos de las escuelas, ya que al intervenir el equipo PED con los actores educativos, se conforman nuevas alianzas y equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que actúan en conjunto frente algunas situaciones. Si bien estos son esporádicos, las diversas miradas aportan un componente importante al momento de intervenir y trabajar sobre los problemas que se atiendan. Por otra parte, a nivel de los trabajadores del programa se plantea como una debilidad tener que intervenir el profesional

solo dentro del equipo PED, sin su compañero, debido a que muchas veces no hay recursos para sustituir al personal, no hay suplentes y no está instrumentada la rotación o los retenes dentro del programa.

Mi posicionamiento sobre el programa, es identificarlo como una herramienta muy útil para todas las instituciones educativas de la Educación Primaria Pública, pero que se encuentra muy limitado en su quehacer por una cuestión que a mí entender, luego de todo el proceso de investigación, es clara: la falta de presupuesto y el sistema jerárquico y burocrático que funciona a nivel de Primaria. Si bien los objetivos del programa manifiestan una intervención a todo nivel nacional, en los hechos y desde el análisis del discurso de los entrevistados, queda claro que se encuentran con una demanda muy alta, excesiva, exigente, que no les permite realizar las intervenciones que quisieran en todas las instituciones.

Sobre la necesidad de más equipos en las Escuelas y si es conveniente que se encuentren dentro de la misma como funcionarios presupuestados, al igual que en los Liceos Públicos (ver ANEP 2006), todos los entrevistados afirmaron que sí se necesitan más equipos en todo el territorio nacional con un fuerte anclaje territorial, pero que no sean funcionarios de la institución ya que perderían la objetividad y se volverían funcionales. Uno de los entrevistados manifiesta que *“el ejemplo claro está en Secundaria, donde los equipos multidisciplinarios se encuentran dentro de la institución y terminan reproduciendo un sistema excluyente”* (Entrevista RP1). Por ello, en una institución donde la cultura institucional tiende a perpetuar las relaciones de poder no es beneficioso estar por dentro de la institución, de lo contrario, ¿cómo haces para que no exista sobre implicancia? ¿Cómo objetivas las situaciones para aportar una mirada diferente?

Se necesitan por tanto más equipos que logren articular y entrelazar a la familia, la escuela y la comunidad. Para ello, es necesario que estos equipos tengan una mayor presencia en relación a su anclaje territorial ya que los problemas atraviesan la Escuela pero se encuentran en el territorio, en las familias y en la comunidad. Claramente, el rol que cumplen los trabajadores sociales y el equipo del PED es la articulación, ya que no es posible, dentro del marco de este programa, intervenir en las situaciones concretas de la población que asiste a la escuela ni solucionar las problemáticas de toda la institución. Como plantea el referente del programa, *“la escuela no tiene que hacerse cargo de todo, la escuela tiene que enseñar, educar, y cumplir con ello ya es bastante. Pero para cumplir con esa función, tiene que abrir*

la puerta y dejarse penetrar por la comunidad y los problemas de la gente. Que es un gran desafío”. (Entrevista RP1)

En este sentido, es importante pensar la intervención del Trabajo Social desde su práctica profesional y su cometido ético-político. Como plantea Cazzaniga se puede entender que es a partir de la reflexión ética y desde la pregunta ¿por qué debemos hacerlo? que se permite “*las líneas de fuga entre lo naturalizado e instituido, que a la vez nos reenvía a la dimensión particular dando razones para transformar las condiciones institucionales en que se debería dar respuestas a demandas y problemáticas sociales*” (Cazzaniga, S. 2006:12). La perspectiva ética implica desde mi posición, una intervención que fomente las libertades de los individuos para el pleno ejercicio de ciudadanía. Como plantea Rebellato (1989), hay que actuar desde una ética que transforme la realidad, es decir, la sociedad, las relaciones entre los hombres y las relaciones con la naturaleza, en un sentido liberador. Siguiendo al autor, debe existir una unidad dialéctica entre la teoría y la praxis, entendiendo a la praxis desde un carácter global y no fragmentario. Este concepto hace referencia no solo a la acción, sino también a su intencionalidad. Como expresa Karsz (2007), toda intervención o toda decisión requiere un sustento teórico por detrás, debe haber un marco teórico, ideológico, ético y político que nos respalde.

Asimismo, lo que da materialidad y organicidad a la conciencia ética de los profesionales es el pertenecer a un proyecto profesional que puede responder a sus ideales, proyecciones profesionales y societarias en cuanto, profesionales, ciudadanos y categoría organizada. La ética profesional se objetiva a través de un *Código de Ética* el cual representa un conjunto de valores y principios, normas morales, derechos, deberes y sanciones.

El campo educativo es un espacio en el que el Trabajo Social se encuentra interviniendo desde hace relativamente muy poco. Pensar la intervención, siempre es un hecho recurrente que remite a un proceso de comprensión de la realidad de los sujetos. Supone entender de qué se trata, cómo se forma, comprender las dificultades sociales que se expresan en los territorios y a las que los sujetos están expuestos. En la actualidad, se asiste a una clara hegemonía del discurso conservador sobre el conflicto social y las resoluciones del mismo, que apuntan a una perspectiva individualizadora del mismo. En la Escuela Pública existe la dificultad de reconocer a los niños, niñas y adolescentes en clave de participación, de ciudadanía política, reconocerlos con voz y pensamiento en la vida social ya que la construcción del alumno ha tenido su énfasis en el correr de la historia, desde el acatamiento. Existen algunas experiencias

a nivel escolar, como las planteadas en el capítulo I de este texto, que intentan modificar dichas prácticas; creo que el desafío de los trabajadores sociales que se vinculen a la Educación Primaria Pública, es lograr trabajar junto a las instituciones en clave de derechos, de inclusión, de integración, de comprensión de las diversas realidades y condiciones materiales, desde lógicas solidarias y de cooperación.

En este punto, es importante destacar el rol que cumple la Universidad de la República, desde el Departamento de Trabajo Social (DTS) de la Facultad de Ciencias Sociales en la vinculación de nuevos campos de estudio. Habilitar espacios de práctica pre-profesionales en las Escuelas Públicas, permite encontrar nuevos desafíos, nuevas interrogantes, nuevas estrategias y permite asimismo, llevar adelante investigaciones que amplíen el espacio de intervención de los trabajadores sociales. Desde la investigación, la extensión y la enseñanza, el DTS ha apostado a introducir su quehacer profesional en un espacio que se había desvanecido en el tiempo.

Lo que resulta y justifica a mí entender la necesidad de que exista el Trabajo Social en las Escuelas Públicas desde un rol más activo, con mayor presencia y permanencia, es la atención y protección a la infancia. Las instituciones educativas, ofician de centros de referencia de muchas problemáticas (abuso, maltrato, violencia, adicciones, etc.) que ubican a los sujetos en un riesgo social alto, identificándose situaciones de extrema vulnerabilidad y al borde de la exclusión. Por ello, es necesario que las instituciones cuenten con las herramientas de prevención y atención a estas problemáticas, siendo el profesional del Trabajo Social, quien por la especificidad de la disciplina, dispone de los recursos, propuestas de intervención y metodologías para abordar las situaciones. No es posible cambiar el sistema educativo de un día para otro, pero es prioritario seguir construyendo junto a las instituciones y en cooperación con las diversas disciplinas, un proceso integrador que procure asistir a los sujetos de derechos, con una visión política del sentido de la educación, fomentando el anclaje territorial y generando lazos entre la comunidad, la escuela y la familia.

Para finalizar, adhiero a la reflexión realizada por Cazzaniga para pensar el colectivo de Trabajo Social. La autora destaca que si nos constituyéramos como fuerza organizada con un horizonte ideológico, ético y político común, recuperando la trayectoria realizada y habilitando a la interna diferentes proyectos profesionales, *“estaremos en condiciones de construir hegemonía hacia el interior del campo que se nos aparece tan fragmentado, disperso e incluso individualista; y también de constituirnos en actores colectivos desde*

nuestras organizaciones que se suman con otros actores sociales a la acción política por otro proyecto de sociedad”. (Cazzaniga, S. 2006: 14)

Bibliografía

- **Acosta, L** (1997) *Modernidad y Servicio Social. Un estudio sobre la génesis del Servicio Social en el Uruguay*. Disertación (Maestría en Servicio Social) UFRJ, Río de Janeiro. S/E.
- **Álvarez-Uría Rico, F.** (1995) *En torno a la crisis de los modelos de intervención. Desigualdad y pobreza hoy*, ISBN 84-88119-28-3, pp. 5-40
- **Aquín, N.** (1996) *La relación sujeto-objeto en Trabajo Social, una resignificación posible en la especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Espacio, Argentina. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Revista disponible en: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/> revisado el 06/03/2019
- **Aquín, N.** (2003) *El trabajo social comunitario en las actuales condiciones: fortalecer la ciudadanía*, en en Aquín, N. Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Espacio editorial. Buenos Aires. pp. 113-125.
- **Ball, S. J.** (1994) *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Paideia: Morata. La Coruña. Madrid.
- **Barran. J.P** (2009): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: tomo II. El disciplinamiento (1860-1920)*. Edición de la Banda Oriental, Montevideo
- **Barriga, S** (1979) *El análisis institucional y la institución del poder*. Quaderns de Psicologia, ISSN 0211-3481, N°. 2-3 pp. 19-29
- **Bentancur, N. y Mancebo, M. E.** (2010). *El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda*. En Narbondo, P. y Mancebo, Ma. E., Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos. Ed. Fin de Siglo. Montevideo.
- **Berri, M.** (2016) *Trabajo Social frente al debate actual en Educación: la incómoda opción entre el determinismo o “matar al mensajero*. *Fronteras*, ISSN 0797-8952, N°. 9, pp. 153-165
- **Bourdieu, P.** (1990) *Espacio social y génesis de las clases* en: Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*, Ed: Grijalbo. México. pp. 281-310
- **Bourdieu, P.** (2003). *Doxa y vida cotidiana*. En: Zizek, S. (ed). *Ideología*. México: FCE, pp. 295-308.
- **Buenfil, R.** (1991) *Análisis del Discurso y la Educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigaciones educativas de la Universidad de Guadalajara- México. En:

- Flous y Barral (2011) *Construcciones discursivas en torno a la inclusión educativa y sujeto de la educación*; Revista Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.1, pp. 1-14
- **Bustelo, E.** (2012) *Infancia y teoría*. Trabajo presentado en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina. 15-19 de octubre del 2012. pp- 1-17
 - **Cáceres, L. Et. Al.** (2000) *La entrevista en Trabajo Social*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
 - **Carballeda, A.** (2007) *La intervención en lo social*. Paidós. Bs. As.
 - **Casassus, J.** (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones. Santiago de Chile
 - **Chacón** (2004) en Prieto, G. (2015) *Los equipos multidisciplinarios en los Liceo Públicos de Montevideo*. Montevideo, diciembre 2015. Tesis de magister en psicología social. Directora de tesis: Prof. Adj. Mag. Lis Pérez
 - **Código del Niño (1934)**
 - **Conde, D.** (2009) *El «efecto Reimer» y la autodisolución de la escuela* – En Rev. Educarnos IV “Educación e Instituciones” Año 2 N° 4, pp. 29 (Montevideo – ANEP-CODICEN) En: http://www.anep.edu.uy/educarnos/pdf/educarnos_04.pdf
 - **Corea, C. y Lewkowicz, I.** (2013) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Ed. Paidos. Buenos Aires.
 - **Custo, E.** (2003) *Ciudadanía e intervención grupal: un espacio y un tiempo de significaciones en el campo profesional*, en Aquín, N. Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Espacio editorial. Buenos Aires. pp. 101-112.
 - **Danani, C.** (2006) *Politización: ¿autonomía para el trabajo social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano*. En Revista Katalysis vol.9, n.2. Florianópolis, Brasil. pp.189-199
 - **De Armas, G.** (2008) *Sustentabilidad social. Reflexiones sobre la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el 2030*. Cuadernos de la ENIA, Montevideo.
 - **De Jong, E.** (2001) *La familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al Trabajo Social*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Espacio Editorial. Buenos Aires
 - **Dubet, F.** (2013) *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu editores. Buenos Aires. pp. 92-118.

- **Dubet, F.** (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Ed. Gedisa. Barcelona.
- **Durkheim, E.** (2003). *Educación y Sociología.* Ediciones Península. Barcelona
- **Duschatzky, S. y Corea, C.** (2004) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Ed. Paidós. Buenos Aires.
- **Facciuto, A.** (2005) *El desarrollismo y la reconceptualización ¿Contraprestación o avances para una nueva realidad?* en Revista Katalysys. V8 Nro.2, Florianópolis, Brasil. pp. 193-198
- **Fernández Soto, S.** (2004) “*Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional*”. En: Revista Escenarios. Nº 8. Publicación institucional –FTS. U.N.L.P pp. 98-111
- **Foucault, M.** (1975)., *Vigilar y castigar, Siglo XXI, México*
- **Foucault, M.** (1997). *Hay que defender la sociedad.* Edición Seuil/ Gallimard. Madrid, España
- **Freire, P.** (2002) *Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores. Buenos Aires.*
- **Freire, P.** (1971) *La Educación como Práctica de la Libertad.* (Prólogo de Julio Barreiro). 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay.
- **Gramsci, A.** (1999) *Cuadernos de la cárcel,* Coedición Ediciones Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, D.F.México
- **Iamamoto, M. Carvalho, R.** (1998) *Relaciones sociales y trabajo social.* Editorial Celats. Lima. pp. 77-129
- **Iamamoto, M.** (1998) *Demandas e Respostas da Categoria Profissional aos Projetos Societários* en Iammaoto, M. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.* Editorial Cortez. São Paulo. pp. 149-164.
- **Jelin, E.** (1998). *Pan y Afecto. La Transformación de las familias.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- **Karsz, S.** (2007) *El trabajo social es un proceso de producción,* en Karsz, S. *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica.* Ed. Gedisa. Barcelona. pp. 41-89.
- **Kruse, H.** (1986) *Servicio social y educación.* Ed. Humanitas; Méndez Vega. Buenos Aires.
- **Lasch, C.** (1991) *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro

- **Leopold, S.** (2002) *Tratos y Destratos: Políticas Públicas de atención a la Infancia en el Uruguay (1934-1973)*. Tesis de Máster en Servicio Social. Universidad Federal de Río de Janeiro, Escuela de Servicio Social. Orientador: Dr. Luis Eduardo Morás
- **Mallardi, M.** (2012) *La entrevista en Trabajo Social. Aproximaciones a un objeto polilógico*. En: Oliva, Andrea y Mallardi (coords.). *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. (UNCPBA, Bs. As.) pp. 53-84
- **Mancebo, Ma. E.; Lizbona, A. (2016).** *El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama*. En Bentancur, N. y Busquets, J. (2016) *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. Ed. Fin de Siglo-ICP. Montevideo. pp. 91-115
- **Márquez Jara, C.** (2008) *El debate educativo: una mirada en la escuela pública uruguaya*. Tesis de grado FCS- TS- UdelaR
- **Martinis, P. comp.** (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Ed.: Psicolibros-waslala. Montevideo.
- **Martinis, P. y Redondo, P.** (2015) *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Editorial Stella, La cruzía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- **Martinelli, M. L.** (1997) *Servicio Social: identidad y alienación*. Editorial Cortez, Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Sao Paulo.
- **Méndez Vega, N.** (2003) *Trabajo social y educación primaria. Mediación hacia una cultura de paz*. Revista Educación 2003 vol. 27 N° 2. Universidad de Costa Rica. pp. 67-77
- **Merklen, D.** (2013) *Las dinámicas contemporáneas de la individuación*, en Castel, Kessler, Merklen y Murad *Individuación, precariedad, inseguridad ¿desinstitucionalización del presente?* Paidós. Buenos Aires. pp. 45-86.
- **Montaño, C. E.** (2000) *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis. su especificidad y su reproducción* ed. Cortez, (Biblioteca latinoamericana de Servicio Social. Sene ensayos). Sao Paulo.
- **Narodowski, M.** (1999) *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ed. Novedades Educativas. Sao Paulo.
- **Netto, J. P.** (1992) *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Ed. Cortez. Sao Paulo
- **Netto, J. P.** (2012). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. Compiladoras: Marina Cappelo y Carolina Mamblona. Instituto de Capacitación y

Estudios Profesionales, Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. pp. 45-74

- **Odrizola, F.** (2013) *El Trabajo social en la Educación Secundaria: una mirada sobre la intervención profesional en Ciudad del Plata*. Tesis de grado FCS-TS-UdelaR
- **Ortega, F.; Varela, J. et al** (1986) *Marxismo y sociología de la educación. La educación como forma de dominación. Teoría y práctica de las instituciones escolares*. Ed: Akal. Madrid.
- **Ortega, E. y Beltrán J.** (2014) *Historia del Trabajo Social en Uruguay* en Fernández T. y De Lorenzo, R. *Trabajo Social: Una historia global*. Editores: McGraw-Hill. España. pp. 365-380
- **Ortega, E.** (2003) *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista*. Tesis de Master en Servicio Social, Universidad Federal de Río de Janeiro. Orientadora: Prof. Dra. Myriam Mitjavila
- **Paredes, M.** (2009) *Relaciones de género, procesos de individualización y segunda transición demográfica, una articulación conceptual*, en De Martino, M. *Infancia, familia y género*. Ediciones Cruz del Sur. Montevideo. pp. 161-178.
- **Parra, G.** (2002) *Los proyectos socio profesionales en el Trabajo Social argentino. Un recorrido histórico*. En: V.V. A.A.: *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*, Editorial Espacio. Buenos Aires.
- **Pontes, R.** (2003) *Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social*, en: Borgiani, E; Guerra, Y. y Montaña, C. *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez Editora. São Paulo. pp.201-220
- **Rebellato, J. L.** (1999) *La Globalización y su impacto educativo cultural. El nuevo horizonte posible*. En Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina, N° 8 Montevideo. pp. 23-58
- **Rebellato, J. L.** (1989) *Ética y práctica social*. Ed: Eppal. Montevideo.
- **Rebellato, J. L.** (2000). *Ética de la liberación*. Ed. Nordan Comunidad. Montevideo
- **Redondo, P.comp.** (2006) *Igualdad y Educación: escritura entre (dos) orillas*. Ed: Del estante. Buenos Aires.
- **Rozas, M** (2004) *La cuestión social contemporánea y la intervención profesional como campo problemático* en Rozas, M. *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Espacio Editorial. Bs. As. pp. 219-243

- **Santos, L. (2014)** Desarrollismo y educación rural uruguaya en los 60: la voz de los maestros del ICER. Revista Políticas Educativas. Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração. Associação de Universidades; Grupo Montevideo.
- **Sartre, J. P. (1970).** *Crítica de la Razón Dialéctica*. Ed. Losada. Buenos Aires, Argentina.
- **Soler, M. (1996)** *Educación y vida rural en América Latina*. Ed: FUM-ITM. Montevideo.
- **Tamaso, R. (2002)** *O Trabalho com Redes como procedimento de intervenção profissional: o desafio da requalificação dos serviços*. En: Revista Catálisis. 1 (5) Jan/Jun 2002. DTS – Programa de Posgraduado em Serviço Social –UFSC. 51-58 pp. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179618286005>
- **TentiFanfani, E. (2007)** *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Ed: Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.
- **Terra, C. (1994)** “*La pobreza, desafío de todos*” en APORTES PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA. Curso a distancia – 4º modulo. Servicio Paz y Justicia.
- **Terra, C. (2010)** *¿Infantilización de la pobreza o pauperización de sectores populares?: claves para una problematización*. En: Serna, M. comp. (2010) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Ed: CBA. Montevideo, Uruguay. pp. 155-170
- **Viscardi, R. (2008)** “*Educación y debate nacional en el Uruguay*” Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/4>

Fuentes documentales

- **Acta Nro. 90 (1998)** resolución Nro. 21 CODICEN
- **ANEP - CEIP (2007)** *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Documento para la discusión. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- **ANEP – CODICEN (2009).** *Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Montevideo, ANEP “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020. ANEP-CEIP”

- **ANEP - CES** (1994) *Liceos de seguimiento especial en zona de riesgo: Marco conceptual y orientaciones para la acción. Informe presentado en las Jornadas sobre Renovación Pedagógica de Educación Secundaria*, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo.
- **ANEP – CES** (2008b) *Pautas para la intervención profesional de los/las asistentes sociales y los/las psicólogos/as en los liceos con Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico: Coordinadora de equipos multidisciplinarios*. Montevideo: CES
- **ANEP/BIRF** (1997) *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. ANEP - CODICEN. Proyecto MECAEP
- **ANEP – CEIP** (2006) *Informe final: situación de los equipos técnicos que operan en primaria*.
- **ANEP/MECAEP** (2004) *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad. Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad* (Montevideo. – ANEP/CEP, MECAEP/BIRF).
- **ANEP/CEIP** (2016) *Orientaciones de Políticas Educativas y de gestión para el período 2016-2020*. ANEP – CEIP; Montevideo, Uruguay
- **ENIA** (2008) *Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia*. ENIA, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- **Ley N° 18.437** (2008) – *Ley General de Educación*. Poder Legislativo. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7970898.htm>
- **SIPIAV** (2018) *Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia*. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/documentacion/download/2589/1494/16>. Visto el 10/05/2019
-

Entrevista referente del Programa

- 1) ¿En qué contexto socio educativo se comenzó a esbozar el programa Escuela Disfrutables?
- 2) ¿Cuál fue el motivo o la orientación con la que se pensó este programa?
- 3) ¿Cuál ha sido el diagnóstico o el punto de partida que tuvieron en cuenta al momento de diseñar el programa?
- 4) ¿Por qué entendían necesario que existiese un equipo multidisciplinario de enfoque psico social en el programa?
- 5) ¿Qué rol cumplen o deberían cumplir dichos equipos?
- 6) ¿Y particularmente el trabajador social?
- 7) ¿Existieron demandas explícitas desde las Escuelas Públicas para que existiese algún plan, programa o proyecto que intervenga en las mismas? ¿Cuáles?
- 8) ¿Cuáles son las respuestas que el programa brinda?
- 9) ¿Se han producido variantes con respecto a las demandas y las respuestas?
- 10) ¿Crees que es un programa que alcanza a la totalidad de las Escuelas Primarias Públicas?
- 11) ¿Cómo evalúas el funcionamiento del programa en la actualidad?
- 12) A tu entender, ¿sería necesario que existiese un equipo psicosocial en todas las escuelas públicas como existen en los liceos? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- 13) ¿Qué aspectos a mejorar entiendes que tiene el PED y que desafíos se encuentran en estos nuevos contextos socio-educativos?

Entrevista a Trabajadores Sociales que integran los equipos del PED

- 1) ¿Desde qué año integras el programa?
- 2) ¿Cuál fue el motivo que le llevó integrarse al programa?
- 3) ¿Cómo analiza la Escuela Primaria Pública uruguaya en este momento socio-histórico?
- 4) ¿Cuál es la necesidad que visualiza desde la Escuela para que exista el rol del trabajo social en la misma?
- 5) ¿Qué rol/tarea cumple el trabajador social en el PED?
- 6) ¿Desde qué perspectiva se encuentra interviniendo y sobre que actores?
- 7) ¿Por qué piensa usted que su labor está ligado a un equipo psico social o multidisciplinario?
- 8) ¿Cómo evalúa al programa Escuelas Disfrutables?
- 9) ¿Crees que es un programa que alcanza a la totalidad de las Escuelas Primarias Públicas?
- 10) ¿Qué demandas han tenido desde las Escuelas?
- 11) ¿Cuáles han sido sus respuestas?
- 12) ¿Se han modificado o permanecen mas o menos las mismas demandas en el transcurrir del tiempo?
- 13) ¿Qué valoración hace de la intervención que realiza?
- 14) ¿Cree necesario que exista un programa de intervención en las Escuelas públicas?
¿cree necesario el PED?
- 15) Aspectos a mejorar/ nuevos desafíos/ nuevos contextos
- 16) ¿Qué desafíos enfrenta el trabajador social en la Educación Primaria Pública?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Montevideo, _____ de 2018

Por medio de la presente comunicación, quien suscribe....., declaro que he sido informado/a sobre la naturaleza del trabajo final de grado e investigación denominada “El rol del Trabajador Social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutables. Ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública”, habiendo tenido la posibilidad de efectuar preguntas informativas acerca de la misma.

Por lo tanto, OTORGO mi consentimiento a colaborar en la presente investigación a través de la participación en una única entrevista, sabiendo que puedo elegir libremente y en cualquier momento de la entrevista dejar de participar de ella, sin que ello suponga ningún inconveniente y que se mantendrán todos los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de mis datos personales en todo el proceso de la investigación (informes, publicaciones, comunicaciones orales).

FIRMA: _____

RESPONSABLE DE LA MONOGRAFÍA DE GRADO: Ángel Laluz

DOCENTE ORIENTADORA: Sandra Leopold _____

ENTREVISTADOR/A: Ángel Laluz.

INSTITUCIÓN: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.