

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

**La escuela y el espacio ocupacional del trabajo
social : entre lo múltiple y el uniforme**

Natalia Centurión
Tutor: Gustavo Machado

2017

“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras. Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos. Cuida tus actos, porque se convertirán en tus hábitos. Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino.”

Mahatma Gandhi

AGRADECIMIENTOS

A mi compañero de vida, a mi familia y a las *zucundún*, por ser y estar; a las tres futuras colegas que fueron fieles compañeras de *carrera*; a mi tutor por su confianza, tiempo y paciencia.

Al universo, que conspiró sus energías a favor de que este camino suceda.

A la vida.

Resumen	5
Introducción.....	6
Capítulo 1: Educación, Escuela y Desborde	9
1.1 Educación.....	9
1.1.a Algunas aproximaciones conceptuales al fenómeno educativo.....	9
1.1.b Tres formas que adquiere la educación.....	13
1.2 Educación institucionalizada.....	15
1.3 Escuela	20
1.4 Desborde.....	23
Capítulo 2: Trabajo Social y Educación.....	27
2.1 Trabajo Social	27
2.2 Trabajo Social y Educación.....	28
Capítulo 3: Construcción del espacio ocupacional del Trabajo Social en la escuela	34
3.1 ¿Cómo se construye el espacio profesional y ocupacional del Trabajo Social?	34
3.2 ¿Cómo se constituye hoy, el espacio ocupacional en la escuela?	35
3.3 ¿Es posible construir un espacio ocupacional diferente? Reflexión desde tres agentes ..	44
3.3.a Desde los sujetos	45
3.3.b Desde el Trabajo Social.....	48
3.3.c Desde la institución	51
Reflexiones finales	58
Referencias bibliográficas.....	63
Fuentes documentales	65

En el presente trabajo se pretende realizar una aproximación a la escuela pública estatal como campo ocupacional específico del Trabajo Social, entendiendo que en esta se expresan cotidianamente manifestaciones de la cuestión social y que las “nuevas” dinámicas sociales configuran un escenario socio educativo, que afectan el buen desarrollo del proceso educativo y generan malestar en el clima institucional, comprometiendo un derecho fundamental de todos los niños, una educación de calidad.

Se busca comprender cómo se constituye en la actualidad el espacio ocupacional del Trabajo Social en las escuelas y reflexionar sobre la posibilidad de construir un espacio ocupacional diferente, que responda más acertadamente a las necesidades y problemáticas sociales que se presentan en el escenario socio-educativo actual.

A fin de lograr esto, se realiza una revisión documental sobre el Programa Escuelas Disfrutables y una revisión bibliográfica sobre los ejes que transversalizan la temática: la educación, la escuela, el Trabajo Social.

Se visualiza la necesidad de construir en todas las escuelas un espacio ocupacional para el Trabajo Social así como para un equipo interdisciplinario, menos restringido y más amplio, teniendo en cuenta el contexto socio histórico en el que se encuentra la escuela actual y entendiendo al Trabajo Social como acción y conocimiento útil capaz de abordar algunas de las problemáticas sociales que se presentan en la misma.

Asimismo, se entiende que para que esta construcción suceda, probablemente se necesite repensar el sistema educativo a nivel general y estructural, que prevea una perspectiva educativa, holística, amplia donde se tenga en cuenta al niño como ser integral, promoviendo realmente un pleno desarrollo en todos los aspectos que hacen al ser humano.

Palabras claves: Escuela-Trabajo Social-Espacio ocupacional.

El presente trabajo corresponde a la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. A continuación se dará cuenta del tema a abordar así como de otros aspectos metodológicos a fin de enmarcar el trabajo.

- **Presentación del tema**

Se pueden identificar en la actualidad ciertas dinámicas sociales -producidas por las profundas transformaciones acaecidas en la sociedad en las últimas décadas- que impactan fuertemente en la educación como institución así como específicamente en el ámbito escolar, generando diversos malestares que se pueden leer como problemáticas acreedoras de intervención social dado su complejidad y pluralidad.

En este contexto es que se configuran algunas escuelas públicas estatales en un espacio ocupacional específico del Trabajo Social, a través del Programa Nacional Escuelas Disfrutables desde el año 2008.

¿Qué características presenta dicho espacio? ¿Es acorde a las necesidades que presenta el escenario socio-educativo actual? ¿Por qué? Sí no es acorde, ¿Es posible construir un espacio ocupacional diferente, que sí se adecue a las problemáticas sociales que se expresan en la escuela cotidianamente? ¿Qué elementos se constituyen como a favor de dicha construcción? ¿Qué elementos se configuran como trabas u obstáculos a la misma?

- **Justificación**

Se entiende que el tema propuesto es justificable desde distintas ópticas. En primer lugar, la institución educativa se identifica en la actualidad como “(...) *un dispositivo en crisis; su mandato fundacional ha sido alterado provocando, en consecuencia, una ruptura en los modos de comprender y de construir la identidad*”. (Cruz y Pandolfi 2012:77) Teniendo en cuenta el pilar fundamental que es la educación para la sociedad en general, amerita como cientista social direccionar la mirada hacia la misma.

En segundo lugar, el trabajo se enfoca en la Educación Inicial y Primaria considerando que “*La escuela primaria es tal vez la institución que más recepta y refleja la problemática del sistema social global y la que mayor trascendencia tiene en la vida de los hombres*” (Kisnerman apud Gómez y Ríos 2013:1) En este sentido para el Trabajo Social el ámbito escolar puede ser un

lugar privilegiado desde donde construir realidad (Gómez y Ríos :2013) a partir de los valores y principios que como profesión se propone.

Asimismo, la presencia del Trabajo Social en la escuela puede significar un papel importante para la misma, en cuanto a la posibilidad de afrontar problemáticas sociales complejas y plurales que se presentan en esta. En tanto que, para un abordaje más eficiente y responsable de dichas situaciones, sería conveniente una intervención social que parta de una reflexión crítica que permita comprender la situación del sujeto o sujetos desde una concepción de derechos.

En cuarto lugar, el hecho de que la escuela se constituya hoy como un espacio ocupacional del Trabajo Social amerita que se reflexione sobre la manera en que se constituye él mismo, las características que presenta, el rol que tiene el Trabajador Social, entre otros. Repensar desde una perspectiva crítica las prácticas profesionales, es un manera de que estás verdaderamente se direccionen hacia los principios que orientan a la profesión. El espacio profesional, es un espacio desde donde se construye realidad, merece cada campo ocupacional ser repensado, desde una concepción de derechos, de emancipación del sujeto, y de construcción de ciudadanía.

Si bien el Trabajo Social se encuentra vinculado, de una manera u otra desde sus orígenes con la educación y el componente socioeducativo tiene una presencia significativa en su práctica profesional, no es este un campo demasiado explorado a nivel local por parte de la profesión. (Berri, 2016) Ni tampoco se encontraron producciones que hagan referencia al Programa a través del cual se constituye hoy, el espacio ocupacional del Trabajo Social en las escuelas.

- **Motivación**

Las diferentes experiencias laborales y personales de quien suscribe, desarrolladas en diversos ámbitos educativos, permitieron descubrir las maravillas que se adentran en el fenómeno educativo y aún más en los protagonistas de estas experiencias: los niños. Sin embargo, de igual manera permitieron visualizar más de cerca “la mano que mueve las fichas desde arriba” -el sistema- que opaca y deja en tinieblas cuantiosas veces a dichas maravillas. Observar esto, vivirlo, sentirlo, provocó una fuerte inquietud sobre el tema, que en principio tal vez no hubiera provocado una lectura.

Entendiendo que la intervención social es capaz de alumbrar, aunque sea por efímeros momentos, las maravillas de este fenómeno y de estos protagonistas, apartando aunque sea fugazmente la opacidad, es que surge un interés por introducirse en esta temática; considerando este trabajo una forma de comenzar.

- **Objetivos y estrategia metodológica**

El objetivo general del presente trabajo consta de indagar y comprender significativamente algunos de los aspectos que hacen a la construcción del espacio ocupacional del Trabajo Social en las escuelas en una realidad socio-educativa compleja y dinámica.

Los objetivos específicos que se desprenden del mismo son: indagar sobre las características que presenta el escenario socio-educativo actual; estudiar el Programa Escuelas Disfrutables a través del cual se constituye hoy, el espacio ocupacional del Trabajo Social en las escuelas; y reflexionar acerca de los elementos que se configuran como promotores u obstaculizadores a la posibilidad de construir un espacio ocupacional diferente.

El trabajo se efectúa desde un marco metodológico de tipo cualitativo de alcance exploratorio. En cuanto la metodología, se realiza una revisión documental sobre el Programa Escuelas Disfrutables, y una revisión bibliográfica sobre las temáticas implicadas en el tema como educación, la escuela, el Trabajo Social.

- **Orientación de la organización del texto**

El primer capítulo pretende abordar conceptualmente dos ejes centrales de la temática en cuestión, la educación y la escuela. Asimismo, se busca dar cuenta del escenario socio-educativo que se configura en la actualidad, indagando en el contexto histórico-social, en las nuevas dinámicas sociales y en cómo estas impactan en el ámbito escolar.

La segunda sección tiene como objetivo presentar brevemente al Trabajo Social como profesión y comprender de qué modo se vincula y se ha vinculado la misma con la educación.

En el tercer capítulo se busca lograr un espacio de análisis acerca de la construcción del espacio profesional y ocupacional del Trabajo Social en las escuelas. Primero se realiza una aproximación conceptual a dichos términos; luego se busca dar cuenta de cómo se constituye en la actualidad el espacio ocupacional analizando el Programa Escuelas Disfrutables; y en tercer lugar se indaga y reflexiona sobre la posibilidad de construir un espacio ocupacional más acertado a la coyuntura actual, desde tres ópticas diferentes que corresponden a los tres agentes que interactúan en el espacio profesional -sujetos, Trabajo Social, Institución-.

La última sección del trabajo corresponde a las reflexiones finales a modo de cierre y se explicita las posibles líneas de investigación que se surgen al finalizar el mismo.

1.1 - EDUCACIÓN

1.1. a - Algunas aproximaciones conceptuales al fenómeno educativo

La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurando de alguna forma concreta nuestro modo de ser (Luengo, 2004:30)

Se puede constatar fácilmente cómo la sociedad en general tiene instalada la idea de lo esencial que es la educación para que los individuos puedan convivir o más aún sobrevivir, adjudicando sin titubeo una gran variedad de calificativos positivos al referirse a esta. Como plantea Luengo (2004) la educación es algo deseable y está dotada de valor.

Las personas de una forma u otra están vinculadas a la educación desde su llegada al mundo y durante toda la vida, forma parte de las características esenciales del ser humano. Configurándose entonces en un fenómeno intrínseco al desarrollo del sujeto y de conocimiento general para la población. (Luengo, 2004)

Ciertamente, a las personas en general les resulta habitual hablar de educación y dar su opinión sobre determinadas cuestiones de esta, creyendo verdaderamente que entienden del tema. (Luengo, 2004) Ahora bien, ¿Qué es la educación? ¿Para qué educar?

Posiblemente las respuestas a dichas preguntas no se presenten con unanimidad ya que el término “educación” abarca múltiples ámbitos de la vida social, se utiliza con frecuencia para hacer referencia a diversos acontecimientos cotidianos, tales como el comportamiento de los padres o adulto referente para con sus hijos, la actuación de las personas en relación a las normas de urbanidad y a los usos sociales, así como las cualidades de las personas dotadas con cierta sabiduría, entre muchos otros.(Luengo, 2004)

El abordaje en profundidad y la búsqueda de un auténtico significado del fenómeno educativo -dejando a un lado la dimensión intuitiva y el conocimiento ordinario- es una tarea verdaderamente compleja; la utilización única del término para referirse a las diversas dimensiones del mismo, indica la dificultad que existe para delimitar con precisión su significado y su riqueza de acepciones. (Luengo, 2004)

Si bien esta laboriosa tarea no es posible llevarla a cabo en el presente trabajo dado que no es pertinente al objeto de estudio, no obstante es necesario plantear algunas consideraciones generales como referencia al análisis del tema en cuestión, desde la perspectiva más pertinente al presente trabajo¹.

En este trabajo se entabla el **abordaje a la educación**, considerando a la misma como el conjunto de influencias externas, que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto. Asociando, al conjunto de influencias externas con la socialización como proceso y a el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto, con el proceso de individualización. (Luengo, 2004)

Ambos procesos se han utilizado en diferentes épocas históricas para fundamentar los procesos educativos, en algunas de estas por separado -visualizando a estos como procesos opuestos- sin embargo en la actualidad se tiende a concebir a ambos como complementarios, que interactúan y se integran mutuamente. (Luengo, 2004)

En esta perspectiva de complementariedad, es que se sitúa la concepción de educación recién planteada, es un enfoque que se adecua mejor a las características de la persona en cuanto a un ser integral. (Luengo, 2004)

Se identifica, entonces, respecto al fenómeno educativo dos aspectos, uno que refiere a lo individual -al sujeto con capacidad propia para desarrollarse- y otro que alude a lo externo -elementos del medio que influyen en el individuo-. (Castillejo apud Luengo, 2004)

En cuanto a esto, es concerniente explicitar, que cada ser humano es ser social y ser individual al mismo tiempo. Si se refiere al ser individual se hace alusión a todos los estados mentales que refieren al ser en sí mismo y a los acontecimientos de la vida privada; mientras que, el ser social, corresponde a un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres -creencias religiosas, prácticas morales, hábitos sociales, tradiciones nacionales, entre otros- que expresan no su personalidad sino las del grupo o los grupos diferentes en los que se está integrado. (Durkheim apud Luengo, 2004)

Dichas dimensiones del fenómeno educativo se encuentran fuertemente vinculadas al origen etimológico del término educación², ya que este proviene tanto de *Educere* como de *Educare*,

¹ Debido a la complejidad de dicho fenómeno y a que abarca múltiples ámbitos de la vida social, son diversas las Ciencias que se encargan de su estudio -Ciencias de la Educación-, por lo cual se abordará al mismo desde una perspectiva acorde a las Ciencias Sociales.

² El término educación, se encuentra documentado en obras literarias por primera vez a partir del siglo XVII, antes de esta fecha se utilizaban palabras tales como “criar” y “crianza” que referían a los cuidados, la protección y la ayuda material que brindaban las personas adultas a los individuos en proceso de desarrollo. (García apud Luengo, 2004)

ambos originarios del latín, los cuales aluden a estos dos aspectos mencionados -a lo individual y a lo social respectivamente-, pudiendo entenderse, entonces, como antagónicos o complementarios, dependiendo del punto de vista que se lo mire. (Luengo, 2004)

Educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", lo cual se se puede interpretar como la capacidad que tiene el sujeto para desarrollar sus potencialidades, este término refiere entonces a la configuración de un sujeto individual y único. (Luengo, 2004)

Por otro lado *educare* se identifica con los significados de "criar", "alimentar" lo cual se puede vincular a las influencias o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente, que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. A diferencia del anterior subyace desde esta perspectiva la adaptación y la reproducción ya que pretende la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. (Luengo, 2004)

Algunos autores -como el clásico Durkheim- resaltan estos últimos aspectos del fenómeno educativo ya que para ellos la educación se concreta en la inclusión de los sujetos a la sociedad a través del proceso de socialización. (Luengo, 2004)

En esta perspectiva, la educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el nivel de madurez necesario para la vida social, es una socialización metódica de las generaciones más chicas. Su objetivo es promover 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 en el que se encuentra. (Durkheim apud Luengo, 2004)

Cuestión que se podría sintetizar citando que la educación es: “(...) *el medio a través del cual, la sociedad prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia.*” (Durkheim apud Luengo, 2004: 33)

Desde esta perspectiva, se podría reflexionar acerca de ¿Qué tipo de “espíritu” construye, la educación hoy en día, en los niños? ¿Es posible preparar un espíritu emancipador, justo, pacífico en pos de una sociedad más libre y democrática? ¿Bajo este enfoque, dónde queda la singularidad del niño?

Son tan diversos los aspectos que componen al fenómeno educativo que ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, como lo son, la enseñanza, el aprendizaje, el

condicionamiento, el adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, se han presentado durante el correr del tiempo múltiples definiciones del mismo³. (Sarramona apud Luengo, 2004)

Para abordar al fenómeno educativo también se puede recurrir a corrientes pedagógicas que realizan una crítica radical a la educación moderna, a través de las cuales es posible si se quiere, pensar cómo se construirían posibles alternativas.

Dentro de estas corrientes se puede destacar por ejemplo la que plantea la desescolarización de la sociedad⁴, es decir una sociedad sin escuela como una hipótesis de educación futura, lo cual ha significado un fuerte punto de debate a nivel mundial. En esta corriente se puede destacar a Iván Illich⁵.

Dentro de sus postulados se puede destacar que no se puede reducir a la educación como la mera transmisión de conocimientos por parte de un docente quien posee la autoridad y la capacidad de enseñar, y que se da solamente en el salón de las escuelas. Crítica a la educación institucionalizada en general, al sistema de calificación, de grados y diplomas, a la obligatoriedad, al hecho de que alguien te diga qué y cómo aprender.⁶

Apelan por construir redes de aprendizaje en donde los individuos puedan aprender libremente lo que ellos decidan, respetando sus tiempos y según sus intereses sin la presión de la evaluación. Se apela a la práctica como real medio de aprendizaje, al aumento de la educación no formal, a un aula sin muros, a la creación de nuevos encuentros para aprender.⁷ Desde esta perspectiva, ¿se podrían entender actualmente, al fácil, rápido y eficiente acceso, a los conocimientos a través de la informática y los medios de comunicación, como redes de aprendizaje? ¿Colocarían estas redes, a lo que se enseña en la escuela en un lugar de inferioridad, en el sentido de ineficiente o inválido? ¿Cómo se podrían construir hoy nuevos encuentros para aprender?

³ Una forma de abordar el concepto de educación, es identificar y describir las características o notas esenciales de las múltiples definiciones del término que han presentado los estudiosos del tema en el correr del tiempo. (Ferrández, y Sarramona; apud Luengo 2004) Lo cual no deja de ser complejo ya que según García y García (1996), Rufino Blanco, hace más de setenta años, en su Enciclopedia de Pedagogía (1930), ya había identificado hasta 184 definiciones de educación. (Ferrández y Sarramona apud Luengo, 2004) En este sentido Sarramona (2000), luego de haber realizado este ejercicio, plantea como elementos característicos que componen el concepto de educación los siguientes: proceso de humanización; acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno; intervención de una escala de valores; permite la integración social de los individuos; elemento fundamental de la cultura; y proceso permanentemente inacabado. (Luengo, 2004) Por otro lado, Luengo sintetiza "(...) con las debidas precauciones (...) sobre la complejidad que entraña definir lo que es la educación, podemos destacar como sus notas características las siguientes: proceso humano de perfeccionamiento, vinculado a determinados valores sociales, que utiliza influencias intencionales, y que tiene como finalidad la individualización y la socialización del individuo."(2004:43)

⁴ Para ampliar sobre dicha corriente se puede ver, "La escuela está muerta" (1971) y "La sociedad desescolarizada" (1971)

⁵ Esta corriente surge en las décadas del sesenta, setenta en una época donde se realizan fuertes críticas a las instituciones del sistema capitalista. Dentro de la misma se encuentran otros autores como Everett Reimer, Paul Goodman, Erich Fromm.

⁶ *Ivan Illich y la sociedad desescolarizada.* Disponible en: <https://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Ivan+Illich+y+la+sociedad+desescolarizada>. (Acceso: 09/11/21017)

⁷ *Ivan Illich y la sociedad desescolarizada.* Disponible en:

<https://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Ivan+Illich+y+la+sociedad+desescolarizada>. (Acceso: 09/11/21017)

Dentro de las corrientes más críticas a la educación moderna se puede identificar también a

Paulo Freire⁸ quien promovió una educación humanista dirigida a integrar al individuo a la realidad nacional. Propone que los maestros tengan especialmente en cuenta el universo de sus estudiantes, se adapten a su propio vocabulario y los incentiven a “salir de la cultura del silencio” para reconocerse como protagonistas de su propia cultura. Tanto a él como a Ivan Illich se pueden visualizar como a favor de una educación que se base en una concepción humanista de la cultura⁹

Desde la perspectiva de este tipo de corrientes con críticas fuertes a la educación, se puede interpretar como la transformación de la educación como sistema vendrá a través de transformaciones de carácter social más amplias como la política.

1.1.b - Tres formas que adquiere la educación

Los procesos educativos adquieren diferente forma según el ámbito en que se den, para una mejor comprensión del tema se identificará los tres modos de educación en los que generalmente se clasifica a la misma, la educación informal, formal y la no formal.

La **educación informal** es por la que las personas transitan a lo largo de toda la vida, refiere a todas las experiencias cotidianas y su relación con el medio. (Hernández, González, Cívicos y Pérez, 2006) Estos procesos educativos informales o difusos tienen un carácter asistemático y escasamente estructurado comprendiendo todas las influencias ambientales, los procesos de socialización, los efectos de los medios de comunicación, etc.¹⁰ (Luengo, 2004)

La **educación formal**, se caracteriza por su legitimación, obligatoriedad, estructuración y por estar programada y articulada formalmente. Se encuentra organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo. (Luengo, 2004) La estructura de la educación formal comprende los siguientes niveles: enseñanza inicial, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y estudios universitarios. (Hernández, et al.; 2006)

Por último, la **educación no formal** comprende todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para

⁸ Para ampliar, ver: “*La pedagogía del oprimido*” (1969)

⁹ *Pensamiento de Paulo Freire*. (2016) Disponible en: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2016/05/04/pensamiento-paulo-freire-el-legado-del-pedagogo-brasileno/>

¹⁰ A través de la educación informal se adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios en cuanto al uso del lenguaje, los hábitos de higiene, el comportamiento social, las relaciones y vínculos afectivos, el manejo de herramientas o instrumentos tecnológicos, la realización de tareas domésticas, entre otros. (Hernández, et al.; 2006)

satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social. (Luengo, 2004) Esta consta entonces de toda actividad educativa organizada, sistemática e impartida fuera del marco del sistema formal, para proporcionar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población, tanto adultos como niños (Cervera apud Luengo, 2004)

La educación no formal abarca diferentes áreas, entre las cuales se identifican, alfabetización, educación social, capacitación laboral, promoción comunitaria, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. (Luengo, 2004) Además la formación ocupacional para desempleados, la educación para la salud proporcionada por el sistema sanitario y otros agentes, los cursos de idiomas en academias, entre otros. (Hernández, et al.; 2006)

No obstante, la educación formal, con el propósito de propiciar integralidad a la formación que reciben los alumnos, incorpora a veces algunos de los núcleos de aprendizaje personal y social más necesarios, que han correspondido tradicionalmente a otros ámbitos. Así se asumen ciertos contenidos transversales como por ejemplo, los aspectos relacionados con la salud, la igualdad de género o la aceptación y tolerancia de la diversidad social. (Hernández, et al.; 2006)

Ahora bien, si esto sucede ¿Quién aborda dichos contenidos transversales? ¿Está previsto desde el sistema educativo formal los recursos necesarios así como un espacio para abordar los mismos? ¿Está prevista la formación en la temática de quienes los abordan?

Habitualmente se promueve la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el objetivo de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. (Luengo, 2004) ¿Existe realmente una articulación efectiva? ¿Desde la educación formal, quién se encarga de llevarla a cabo?

Así pues, una persona puede educarse en diferentes ámbitos y de diversas maneras, y muchos de los contenidos como por ejemplo, el lenguaje, los hábitos sociales, el uso de la computadora se pueden adquirir tanto en la escuela, como en cursos organizados o, sobre todo, de forma espontánea, intuitiva e informal. (Hernández, et al.; 2006)

Por el contrario, desde una perspectiva restringida los procesos educativos son solo aquellos que se producen en los contextos institucionalizados, formales o no formales, teniendo como principales características distintivas a la voluntariedad, la planificación y la intencionalidad. La definición restringida de la educación refiere, por lo tanto, solo aquellos influjos que han sido controlados y organizados por parte del educador de una forma consciente, deliberada e intencional, incidiendo positivamente sobre el sujeto, con el objetivo de lograr su plenitud, entendida ésta como fin. (Luengo, 2004)

Al considerar como propiamente educativos solamente a estos, se deja por fuera a la educación informal o difusa, la cual abarca en un sentido muy amplio todo tipo de influencias que pueden incidir sobre el ser humano, pero son incidencias, de factores indeterminados que no están sometidos a la razón de la persona y que incluso pueden perturbar el propio proceso perfectivo del ser humano. (Castillejo apud Luengo, 2004) Así pues, hay autores que para referirse a las intenciones deliberadamente educativas utilizan el término propositividad. (Luengo, 2004)

1.2 - LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

El objetivo de dicha sección es considerar, a la luz de los aportes de Cerletti (2008), a la educación formal que se aborda en el presente trabajo -escuelas públicas estatales- como una **educación institucionalizada**, entendiendo a ésta como una configuración localizada de lo estatal, independientemente de cómo sean gestionadas.¹¹

Siguiendo a los aportes de dicho autor se puede decir que la educación institucionalizada establece el conjunto de saberes que son admitidos y el lugar que tiene o puede tener cada uno de los miembros de una comunidad, ratificando así, una concepción del Estado. (Cerletti, 2008)

El destino de la educación tutelada por el estado, en cualquier nivel e independientemente de la administración que gestione los centros educativos, se constituye entre dos polos: formación y trans-formacion. (Cerletti, 2008) ¿Qué significa esto?

Que los sistemas educativos y los aparatos de escolarización se han visto -y se ven- inmersos en una tensión constante entre el cumplimiento de la norma vigente en cuanto a la legalidad y la promoción de la autonomía en los sujetos en tanto libertad. Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y al mismo tiempo se procura la transmisión de la cultura dominante. (Cerletti, 2008)

En otras palabras estos se encuentran en la cotidianeidad, con la disyuntiva dicotómica entre la necesidad de la integración social de los sujetos a través de la transmisión de los conocimientos y las prácticas admitidas -dando cuenta del aspecto conservador de la educación- y la voluntad política de transformar y renovar las condiciones de existencia individuales y colectivas - aspecto emancipador de la educación-. (Cerletti, 2008)

¹¹ Cerletti (2008) también explicita que, es una configuración localizada de lo estatal independientemente de si se debe pagar o no para asistir a ellas, en este caso -de acuerdo al objeto de estudio- solo se hará foco en la educación institucionalizada de carácter público.

Dicha tensión, factible de visualizar en la actualidad, es propia del proyecto moderno, el cual se ha materializado entre esas dos cuestiones. Este proyecto, promueve un sujeto libre con pensamiento crítico pero a través de la transmisión de conocimientos en un marco regulado sociopolíticamente, en el sentido de lograr un ciudadano razonable que sea gobernable. Concepción que como plantea el autor, ha llegado al límite de sus posibilidades, ya que no es posible justificar que solamente con la transmisión de los conocimientos normativizados se construyan sujetos libres. (Cerletti, 2008)

La institución educativa es un ámbito de conservadurismo y reproducción pero también un lugar donde se producen subjetividades y saberes, por tanto cabe la posibilidad de la alteración. En otras palabras, en las instituciones educativas es posible un lugar para el sujeto, pero bajo ciertas condiciones. (Cerletti, 2008)

La historia de la educación podría leerse a la luz del mayor o menor peso que se ha intentado dar a una u otra de estas alternativas. (Cerletti, 2008) La intervención social en el ámbito escolar, ¿hacia qué lado hace aumentar la balanza?

¿Cómo potenciar, ese aspecto educativo, productor de subjetividades y saberes? ¿Cómo disminuir el impacto de dichas condiciones que establece el marco sociopolítico? ¿Cómo fomentar la prevalencia de la formación de un sujeto autónomo sobre el sujeto gobernable?

En cada acto educativo rebrota dicha paradoja, en cuanto a satisfacer por un lado el objetivo de lograr autonomía en el sujeto y por otro la necesidad social de que ese sujeto sea gobernable, se revive en cada acto la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. (Cerletti, 2008)

Esta cuestión abarca tanto a la pedagogía o la didáctica, como a lo que pasa en un centro escolar con los saberes, prácticas o normas admitidos socialmente o al conjunto de experiencias formativas escolares que junto a otras van contribuyendo a constituir lo que alguien es. (Cerletti, 2008)

En cuanto al aspecto de la legalidad y la gobernabilidad, se encuentra en potencia el **Estado**, en su acepción jurídico-política con su función reguladora, estableciendo y reglamentando a la misma en todas sus aristas, controlando y garantizando la continuidad de lo que hay -lo cual corresponde al aspecto conservador de la educación-.

Ahora bien, hilvanando estas cuestiones en un plano más concreto, para visualizar más claramente dicha función reguladora en el objeto de estudio, se debe explicitar que en Uruguay

es la **Ley General de Educación** -Nº 18.437- la que regula y determina a la educación en general, en todas sus formas y expresiones, estableciendo derechos y obligaciones para los educandos y educadores, estructurando y organizando los tipos de educación, explicitando fines, principios, objetivos y adjudicando organismos responsables de concretar los fines que esta ley determina para la educación.¹²

En la misma se deja constancia de que ejercer y gozar efectivamente una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho fundamental de todos los habitantes del país; teniendo como fin el desarrollo integral de todas las personas entiéndase físico, psíquico, ético, intelectual y social.¹³

Es el Estado el encargado de promover y garantizar dicho derecho, desarrollando e impulsando acciones educativas que contemplen los diferentes contextos, necesidades e intereses de las personas. En este sentido la Ley explícita una Política Nacional Educativa que tiene concretamente el objetivo primordial de que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional.¹⁴

Dicha política tiene como propósito en cuanto a la formación de personas, que estas sean reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias que logren adquirir aprendizajes en tanto aprender a ser y hacer, como aprender a aprender. Individuos que adquieran protagonismo en la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.¹⁵

¿Se producen en la cotidianeidad, eficazmente acciones educativas que promuevan sujetos críticos-reflexivos y autónomos?

Respecto a la sociedad, se busca promover a través de diferentes acciones educativas, que ésta sea democrática, justa, libre, solidaria, inclusiva e integrativa regional e internacionalmente, en pos de la convivencia pacífica, buscando soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura que prevalezca la paz y tolerancia, entendida como el respeto a los demás sin discriminación.¹⁶

¿Sociedades justas y libres bajo qué condiciones? ¿Dentro de cuál marco sociopolítico?

¹² Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

¹³ Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

¹⁴ Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

¹⁵ Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

¹⁶ Ley Nº 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

La Política Educativa plantea para lograr dichos fines un conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas formales y no formales que conforman el denominado Sistema Nacional de Educación.¹⁷

Dicha ley también deja constancia que la educación formal -la que compete a dicho trabajo- está organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, dándole unidad y facilitando la continuidad del mismo.^{18 19}

En relación a los centros educativos la Ley de la educación plantea que ya sea de cualquier modalidad o nivel será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos.²⁰

¿Son efectivamente espacios de construcción colectiva del conocimiento? ¿Y de respeto y promoción de los derechos humanos?

Retornando a un nivel más abstracto con los aportes de Cerletti (2008) es posible interpretar como a través de la totalidad de esta Ley General de Educación -claramente lo presentado es una parte mínima- el Estado *representa* la *situación educativa* del sistema educativo, de forma directa o mediante la definición de órganos que lo hagan. ¿Qué significa esto?

Cerletti (2008), plantea que todo lo que conforma a la institución educativa, ya sea educadores, educandos, prácticas, saberes, valores, etc., constituye la *situación educativa*.

El poder *dar cuenta*, identificar, nombrar, definir, a cada uno de los elementos que conforman a la *situación educativa* constituye su *presentación*, está revela todo lo que hay en la *situación educativa*. No solo *da cuenta* de quienes están en la misma sino que también *presenta* las relaciones entre ellos. (Cerletti, 2008)

Por otro lado, a dicha *situación educativa* le corresponde un *estado de situación*, siendo este la expresión ontológica de la institucionalización de la educación, y he aquí lo que más interesa, el *estado* es en realidad el Estado. El *estado de situación educativa* lo que hace es *re-presentar* lo que la *situación educativa presenta*, *sobredetermina* la *situación*. (Cerletti, 2008)

¹⁷ Ley N° 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

¹⁸ La educación formal se estructura en los siguientes niveles: educación inicial; educación primaria, educación media básica, educación media superior que incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional. La terciaria que incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior, educación terciaria universitaria que incluye carreras de grado y de posgrado. (Ley N° 18.437)

¹⁹ Ley N° 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

²⁰ Ley N° 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

Esta *representación* (es la “*meta-estructura*” -en directa alusión política con el Estado- de la estructura original), *da cuenta* de lo que hay en la *situación educativa* desde un punto de vista integrador, asegurando que nada quede afuera y garantizando que lo que hay *presentado*, sea asimilado e identificado y por lo tanto regularizado por parte del Estado. (Cerletti, 2008)

Este **esquema de presentación** (de la *situación educativa*)-**representación** (del *estado de la situación*) permite comprender cómo desde el Estado se pretende controlar todos los componentes de la *situación educativa* -entendidos cada uno como *múltiplo de multiplicidades*-, así sean actores, acciones, saberes etc., pretende *dar cuenta* de todo, unificando lo que hay y determinando los lugares y la funcionalidad de todos los múltiplos. (Cerletti, 2008)

A través de dicha Ley es posible visualizar esta pretensión de controlar y de *dar cuenta* de todo, así como su función reguladora, orientadora, a fin de normativizar. Pero ¿Cómo “juega” el aspecto conservador? ¿Cómo es que este marco sociopolítico propiciado por el Estado, de alguna manera conserva lo que hay? Quizás debido a que lo que esta Ley no prevé, ni establece es un lugar para lo nuevo, en palabras de Cerletti para la novedad.

En este sentido, el Estado pretende también, dominar lo aleatorio capaz de desestructurar la institución y en sentido literal ya que cualquier cambio, le implica modificar la estructura que hay o disolver la misma, por eso en ambos casos le trae consigo un conflicto, toda innovación le es ajena, ya que esta implica una reestructuración. (Cerletti, 2008)

La misma estructura de la *situación* se vuelve refractaria a cualquier intento de cambio, en este sentido Cerletti identifica a la educación como una *estructura compleja de repetición*²¹. Este perfil conservador, significa que aún en la aparente intención de modificar lo que hay, no puede dejar de administrar, a riesgo de disolverse, todo cambio posible. “(...) *el Estado perpetúa las condiciones que lo hacen posible y la educación no es más que una de sus localizaciones*”. (Cerletti, 2008:30)

Ahora bien, partiendo de que el *estado de situación* estipula el horizonte de lo que se dice y de lo que se hace, el problema estaría cuando se presentan o irrumpen ciertos conocimientos, acciones, valores²² en la *situación educativa* que no se pueden representar de forma integral, es recurrente la forma en que la institución pretende invisibilizar, disuadir o normalizar a estos elementos que irrumpen lo establecido. “(...) *es posible apreciar como hay circunstancias en las que el Estado tiene la necesidad de regular lo que es visible en cada situación*.” (Cerletti, 2008:54)

²¹ Repetición en contraposición a novedad o cambio.

²² Como pueden ser por ejemplo el aborto, la drogadicción, la homosexualidad, conflictos religiosos, étnicos, sociales o de género. (Cerletti, 2008)

¿Qué elementos se podrían identificar hoy, que irrumpen en la cotidianeidad de la escuela?
¿Cuáles podría estar invisibilizando, disuadiendo o normalizando el Estado porque no pueden representarlos en su integralidad? ¿O quizás no quieren hacerlo?

Los educadores en general -ya sean maestros, profesores, etc.- como funcionarios del Estado, deben traducir o transformar cada *situación educativa* en un lugar reconocible para lo estatal. Todo lo que hay y sucede en la *situación educativa*, debe poder ser visible y manejable para el Estado. (Cerletti, 2008)

El **estado normal** de la educación institucionalizada se traduce en que todo lo que es *presentado*, también está *representado*, que el *estado de situación de cuenta* de todo lo que hay y sucede en la *situación educativa*. El estado de *normalidad* es lo que le da estabilidad y coherencia a la institución educativa que la hace manejable, predecible y reproductiva, le da continuidad. Un estado de *normalidad* define que lo que se hace y dice en las *situaciones educativas* es reconocido y aceptado por el Estado. (Cerletti, 2008)

¿Se encuentra actualmente, en un estado de *normalidad* el sistema educativo global? ¿Cómo es la *situación educativa* que *presenta* actualmente la escuela? ¿Todo lo que es *presentado* hoy en la realidad escolar esta también *representado*? ¿Se encuentra en un estado de estabilidad y coherencia? Y de manejabilidad?

1.3- ESCUELA

Luego de plantear algunas consideraciones sobre la educación a modo general, es necesario ahora abordar específicamente a la **escuela**, ya que es lo que concierne a dicho trabajo, con el objetivo de comprender algunas cuestiones que hacen a su situación actual.

Como ya se mencionó es la Ley General de Educación - N° 18.437- la que regula y determina a la educación pública estatal.

Esta establece para la educación inicial el objetivo general de estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, promoviendo una educación integral que incentive la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. En cuanto a la educación primaria esta posee el cometido de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.²³

²³ Ley N° 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

Tomando como referencia dicho cometido, el de la Política Nacional Educativa y retomando los aportes de Cerletti (2008) en cuanto a la imposibilidad de justificar la formación de sujetos autónomos y libres a través de la mera adquisición de conocimientos previamente establecidos, ¿Cómo podrá la educación primaria, lograr cumplir con los propósitos dispuestos por la Política Nacional Educativa?

La mencionada ley establece como organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos sus niveles y en todo el territorio uruguayo a **La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)**²⁴ La Educación Inicial y Primaria estará regulada por uno de sus órganos, el **Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)**.²⁵

La misma explicita que la Educación Inicial y Primaria tiene como misión fundamental,

"(...) generar aprendizajes de calidad para todos los niños. Para ello es necesario planificar dispositivos que permitan dar igualdad de oportunidades a todos los alumnos trascendiendo determinismos de origen social, económico, cultural, etc. El Programa de Educación Inicial y Primaria es el principal referente para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en un marco de educación inclusiva que contribuya a atender el derecho que todos los niños tienen a una educación de calidad" ²⁶(ANEP, 2010)

Este programa plantea que la Educación siendo un derecho fundamental, debe no solo reconocer y abordar los impactos negativos de los contextos sociales, sino que también deben asegurar prácticas cotidianas a la interna de la institución educativa que permitan satisfacer con plenitud el derecho a la educación de todos los niños. (ANEP, 2010)

¿De qué forma se reconocen y abordan dichos impactos? ¿Cuáles serían y qué viabilidad poseen dichas prácticas cotidianas?

En el seno del Consejo de Educación Inicial y Primaria, hasta hace algunas décadas, los principales **debates** y preocupaciones sobre la escuela pública uruguaya referían a la cobertura universal es decir asegurar el acceso de todos los niños a las escuelas. En cambio, en los últimos años los debates tornan en relación a modelos pedagógicos, porque la universalidad del acceso no garantiza una educación de calidad. (ANEP, 2010)

Se asume en la actualidad el desafío de lograr una transformación que cambie el mandato fundacional homogeneizante de la escuela, ya que las trayectorias escolares estandarizadas

²⁴ Ente autónomo con personería jurídica, creado por la Ley N° 15.739 en 1985 y ratificado por la Ley General De Educación - Ley N° 18.437- en el 2009. Sitio web oficial <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>

²⁵ Ley N° 18.437 - Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009.

²⁶ Circular N° 1/10, Inspección Técnica.

limitan ciertos procesos de aprendizajes. Transformaciones que logren incorporar el acceso de todos y todas a una cultura común, que construyan un currículum común sin establecer un sector de la cultura como “superior” a otro, y respetando las diferencias pero que no implique esto la segmentación escolar. (Terigi apud ANEP, 2010)

Los debates y conflictos que se identifican en la actualidad acerca de esta institución educativa moderna colocan en cuestión aspectos como, la extensión y flexibilización del tiempo pedagógico, la fragmentación de la jornada escolar y la organización en grados; las formas de inclusión en la vida escolar de la comunidad y las familias; el rol y la profesionalidad docente, el papel y las responsabilidades de los equipos docentes y de los equipos de dirección, la organización y administración escolar. (Terigi apud ANEP, 2010)

En este sentido el CEIP propone en la actualidad y desde hace unos años apostar durante un tiempo en una organización escolar flexible y móvil con el fin de lograr los objetivos propuestos en relación a educar en y para la libertad reconociendo al otro en respeto mutuo, aceptando la heterogeneidad del alumnado, las inteligencias múltiples, sus capacidades y necesidades, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diversificar prácticas pedagógicas, fomentar la participación de alumnos y familias, así como desarrollar la creatividad. (ANEP, 2010)

Se puede identificar en el actual período, tres elementos que sintetizan en lo que se ha hecho principal énfasis, estos son: la búsqueda de nuevas modalidades de inclusión social, la resignificación de lo pedagógico didáctico y el lugar protagónico del docente. (ANEP, 2010)

Esta necesidad de profundizar en un discurso pedagógico se plantea a partir de la implementación del Modelo Alternativo de Atención Prioritaria, que responde a la necesidad de articular diferentes componentes. (ANEP, 2010)

Actualmente se puede afirmar la existencia y convivencia de diferentes programas y formatos que se han venido implementando en el último tiempo en escuelas públicas, como las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), la del Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Escuelas de Práctica y Escuelas Comunes, las Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico (CSCC). (ANEP, 2010) Estas últimas son hoy las Escuelas Aprender, además se identifican actualmente el Programa de Escuelas Disfrutables, y el Programa piloto Escuela de Verano.

Los actuales debates en cuanto a los formatos escolares, no corresponden solamente a Uruguay sino a varios países de la región, los temas que resaltan en el debate a nivel general son, la reformulación de nuevos diseños curriculares, didácticos e institucionales así como el redimensionamiento de la profesión docente. Las innovaciones escolares a las que se hace

Referencia interpelan a todos los actores involucrados en la educación. (ANEP, 2010)

"La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas". (Viñao apud ANEP, 2010: 12)

En este sentido, se puede decir que desde hace años se asoman debates e intercambios que sí comienzan a poner en entredicho hábitos y prácticas educativas, cuestionando esas pautas tradicionales que se han naturalizado y normalizado, insertándose en instituciones educativas desde un cuantioso tiempo y en calidad de inamovibles. Resulta de suma necesidad que se profundice en estas cuestiones; las actuales condiciones históricas y sociales claramente no son las mismas que en el siglo pasado.

1.4 - DESBORDE

El formato escolar de la escuela pública uruguaya se encuentra en una etapa de interpelación y debate, lo cual no es una casualidad ya que se ha producido en la sociedad durante las últimas décadas, una importante serie de transformaciones tanto sociales como políticas, económicas y culturales. Si bien no es pertinente profundizar en estas, se considera necesario explicitar algunas para comprender cómo estos cambios producen **“nuevas” dinámicas en la sociedad que repercuten en el sistema educativo**, colocando en vacilación las bases en las que se construyó dicho sistema.

Desde la década del 70 que se identifican una serie de transformaciones trascendentes que se manifiestan con mayor claridad en la década del 80 y 90, período en el cual se producen importantes reestructuraciones del capitalismo, del Estado y del mundo del trabajo. Se produce un fuerte desarrollo tecnológico y se avanza sustancialmente en la investigación científica, en las comunicaciones y en el transporte. Al mismo tiempo se dan procesos destructivos tanto en lo social como en lo ecológico, en relación muchos de ellos al armamentismo y a la destrucción masiva de recursos naturales, significando esto la existencia de riesgos en ambos sentidos. (Claramunt, 2009)

Además se instala una agenda neoliberal, desmoronándose la Época de Oro (1945-1973) caracterizada por la instalación del Estado de Bienestar y la condición salarial. Estas décadas de profundas transformaciones integran el periodo histórico al que Hobsbawm identifica como la

“Era del Derrumbamiento” caracterizándose este por la descomposición, la incertidumbre y la crisis. (Claramunt, 2009)

Cambia el modo de reproducción y acumulación de capital tornándose esta “(...) flexible y desreglamentada” (Antunes, 2001:37) provocando procesos sociales como la precarización de las condiciones laborales, la debilitación de las relaciones colectivas, el aumento del trabajo femenino e infantil, la exclusión de jóvenes y adultos mayores del mercado laboral, entre muchos otros. (Antunes, 2001).

Estos cambios se encuentran profundamente asociados al proceso de globalización por el cual se constituye una fase del capitalismo, en la que las empresas que operan a escala global desarrollan un poder creciente, se produce una mayor integración y comunicación comercial entre los países y las naciones viven a su vez, una pérdida de soberanía frente a los centros de poder, que no son ya Estados, sino empresas transnacionales. (Coriat apud Claramunt, 2009)

El conjunto de estas profundas transformaciones “(...) provocaron un impacto devastador en los sentidos y lógicas construidas en el proyecto de la modernidad.” (Cruz y Pandolfi 2012:75) dejando a las principales instituciones sostenedoras de la sociedad moderna como la familia, el trabajo, la educación, atravesando una crisis estructural. (Cruz y Pandolfi, 2012)

La institución educativa se identifica en la actualidad como “(...) un dispositivo en crisis; su mandato fundacional ha sido alterado provocando, en consecuencia, una ruptura en los modos de comprender y de construir la identidad” (Cruz y Pandolfi 2012:77)

Considerando las condiciones actuales de la sociedad, el sistema educativo formal se ha quedado anclado en el pasado. (Hernández, et al.; 2006) Los cambios acaecidos en la sociedad han ido configurando de alguna manera nuevos modos de ser y estar en el mundo, han provocado modificaciones en los procesos de aprendizaje, en las formas de vincularse con el otro, en los procesos constructores de subjetividad y que por lo tanto interpelan también a las escuela como centro educativo y como lugar donde se forman ciudadanos. (Cruz y Pandolfi, 2012)

Los responsables de que la escuela efectivamente cumpla los objetivos que para ella se establecen, se encuentran diariamente con dificultades para lograr los mismos, volviéndose un desafío permanente. Algunas de estas dificultades se corresponden a los siguientes procesos.

Los alumnos de hoy han nacido en “la era de la información y de la imagen electrónica” (Cruz y Pandolfi 2012:80) lo cual incide de manera significativa en el desarrollo de la infancia así como en los procesos de aprendizaje, interpela las tradicionales prácticas de lectura y de

escritura, produce nuevos modos de vinculación entre los individuos y los bienes culturales, redefine los procesos identificatorios mismos. (Cruz y Pandolfi, 2012)

En este sentido, los niños se encuentran desde su nacimiento interiorizados con aparatos electrónicos que le significan estar expuestos a múltiples estímulos simultáneos, se puede entender a esto como una de las causas de que los alumnos luego consideran aburrido lo que la escuela tiene para ofrecer. Una importante parte de los contenidos y metodologías de la escuela se han vuelto poco estimulantes, efectivas, funcionales y aplicables, quedando sin validez y caducando al poco tiempo que se adquieren. (Hernández, et al.; 2006)

Sucede entonces que muchos niños no se comportan dentro de los parámetros que se consideran “normales”, es decir no responden como se espera a las actividades que se les plantea, no logran mantener el control de sus cuerpos y mentes durante las horas que permanecen en aulas, los niños se aburren y entonces “molestan”. Dichas situaciones pueden concluir en diagnósticos que conllevan la medicalización, fenómeno sumamente complejo que hay que tener en cuenta²⁷.

Otro aspecto a tener en cuenta es la exposición constante de estímulos a los que se enfrentan los niños que los conducen al mundo del consumismo en todos sus sentidos, (de mercado, de sustancias tóxicas, de aparatos electrónicos y tecnológicos), fenómeno no menor que demanda prevención y atención.

En el marco de las profundas transformaciones que han modificado a las principales instituciones de la modernidad, también se encuentra la familia²⁸. En la actualidad no es evidente la presencia mayoritaria de la familia tipo nuclear, por el contrario aparecen “nuevos” modelos familiares, monos parentales, extendidos, niños a cargo de parejas homosexuales, entre otros tantos ejemplos. Las familias viven en la vorágine de esta sociedad “sin tiempo”, del estrés, de la rutina. Aspectos que sin duda repercuten en los niños, en su crianza, en el desarrollo de su infancia, en su subjetividad etc.

Los procesos sociales propios del sistema capitalista y su innata desigualdad, referidos al comienzo de la sección a través de los aportes de Antunes (2001), generan una sociedad que se desarrolla en el marco de una desigualdad constante en numerosos aspectos y con fuertes componentes destructivos como la violencia, injusticia, exclusión, marginalización,

²⁷ La medicalización de la infancia es fenómeno sumamente complejo e interesante de abordar pero no es posible abordar en este trabajo. Para ampliar ver: Faraone, S. (2008). *Medicalización de la infancia: Una mirada desde la complejidad de los actores y de las políticas*. / Dueñas, G., & Dueñas, G. (2011). *La patologización de la infancia: niños o síndromes*

²⁸ Para ampliar, ver: Fassler, et al (2006). *Familias en cambio en un mundo en cambio*. / Fassler, et al (1997). *Género, familia y políticas sociales: modelos para armar*

individualismo, vínculos sociales debilitados, disminución de lo cooperativo y solidario, lamentablemente entre tantos otros.

Innegablemente, estos se reflejan en el ámbito escolar así como en el sistema educativo global, sin hacer distinción en relación a contextos socioeconómicos vulnerados, es decir que por ejemplo esto no se visualiza especialmente en escuelas APRENDER sino que son procesos que de alguna manera u otra se impregnan en la sociedad en general, en mayor o menor medida es posible visibilizarlos en la vida cotidiana de todos los niños y adultos y en la cotidianeidad de todas las escuelas, públicas, privadas sea cual sea el entorno que estas se encuentren.

Los procesos destructivos sociales y ecológicos, significando esto la existencia de riesgos en ambos sentidos (Claramunt, 2009), deben ser considerados en los procesos educativos, si se quiere intentar construir una sociedad que no continúe favoreciendo dichos riesgos.

Las necesidades sociales que presenta la sociedad se expresan de forma diferente en cada momento histórico, se puede concluir que, en relación a los formatos escolares, se reclaman o demandan nuevas ofertas formativas y pedagógicas más atractivas. (Hernández, et al.; 2006)

Asimismo las necesidades sociales que manifiesta hoy en día la sociedad, demandan un sistema educativo con una propuesta educativa amplia y diversa, que abarque más que las capacidades tradicionales que se forman desde el sistema formativo tradicional. Una propuesta que no tenga como lo primordial únicamente, la ejecución del programa curricular, sino que abarque con propiedad “(...) *terrenos como la salud, la igualdad de género, la sexualidad, la cooperación, la tolerancia ante la diferencia, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la creatividad, las relaciones paterno-filiales, el consumo responsable, la educación medioambiental o el ocio y tiempo libre*”. (Hernández, et al.; 2006:1)

Partiendo de esta perspectiva amplia, es que entra en juego el Trabajo Social entendiéndolo como “(...) *conocimiento y acción útil que facilita dinámicas de expansión de posibilidades, de capacitación de los recursos humanos, de democratización del conocimiento y de conformación de estructuras sociales más avanzadas y libres*.” (Hernández, et al.; 2006:1)

“¿Qué educación se necesita ante las nuevas transformaciones sociales?, ¿Cómo lograr que los tesoros del pasado no queden eclipsados por las promesas del futuro? Estas son algunas de las cuestiones que se plantean los interesados en este apasionante asunto, entre los que también se encuentran, naturalmente, trabajadores sociales.” (Hernández, et al.; 2006)

2.1 - TRABAJO SOCIAL

En esta sección se pretende continuar en el camino de aproximación al objeto de estudio, por lo cual se abordará al Trabajo Social como profesión y luego su vinculación con la educación, para posteriormente adentrarnos en el meollo del asunto -el espacio ocupacional del Trabajo Social en las escuelas-.

A modo de presentar brevemente al **Trabajo Social**, se dirá que esta es una profesión social e institucionalmente legitimada (Claramunt, 2009), la cual surge y se desarrolla en la división social y técnica del trabajo como parte de una estrategia de clase, el sector dominante necesitaba (y necesita) a dicha disciplina para consolidar un proyecto de sociedad capitalista. (Iamamoto, 2000) En este sentido el Trabajo Social se configura en el seno de la cuestión social, atendiendo sus manifestaciones con el objetivo de mantener el orden social establecido.

Conformándose en una estrategia de control y consenso social, evitando conflictos que puedan significar una amenaza a dicho orden, así como la producción y reproducción de mano de obra necesaria para la acumulación de capital por parte de la clase dominante.

Tomando los aportes de Claramunt (2009) se concibe a la profesión como un producto socio histórico que se encuentra determinada por múltiples elementos del contexto macro social e institucional en el que se inscribe, que la configuran y reconfiguran en el correr del tiempo.

Por tal motivo, no sería posible comprender cómo se expresa hoy la profesión, sin considerar las transformaciones sociales sucedidas en los últimos años -explicitadas en la sección anterior- ya que han modificado dicho contexto macro social e institucional.

Como ya se mencionó los procesos de la globalización, provocan un escenario donde los Estados ya no son los centros de poder, pierden soberanía frente a las empresas transnacionales quienes adquieren central protagonismo, en este contexto cambian las formas de producción, cambia la forma en que el Estado a través de las políticas sociales atiende a la cuestión social y además se producen transformaciones en distintos actores sociales de la sociedad civil, lo cual incide fuertemente en la configuración de la profesión. (Claramunt, 2009)

Entonces el contexto socio-histórico en el que se desarrolla la intervención profesional actualmente, exige a los profesionales según Iamamoto (2003) decodificar las nuevas expresiones de la cuestión social, “materia prima” del ejercicio de la profesión, entendiendo por

ésta al *“Conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se vuelve cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad”* (Iamamoto, 2003:41)

Para dicha autora uno de los mayores desafíos con los que se enfrentan los profesionales hoy, es con la necesidad de *“desarrollar su capacidad de descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo creativas y capaces de preservar y tornar efectivos los derechos, a partir de las demandas emergentes en el cotidiano (...) ser un profesional propositivo y no sólo ejecutor”* (Iamamoto, 2003:33).

Para lo cual se requiere un profesional que sea *“(...) culto, crítico y capaz de formular, recrear y evaluar propuestas que apunten hacia la progresiva democratización de las relaciones sociales. Se exige compromiso ético político con los valores democráticos y competencia teórico metodológica”* (Iamamoto apud Claramunt, 2009) Estas características junto a la investigación de la realidad, es lo que permite la comprensión de cada situación particular con la que se enfrenta el Trabajador Social en su labor, pudiendo así conectarlas a los procesos sociales más generales y estructurantes que las generan y las modifican. (Iamamoto apud Claramunt, 2009)

El Trabajo Social es una profesión integrada por múltiples dimensiones las cuales se interrelacionan, se retroalimentan y en la mayoría de las prácticas profesionales se desarrollan de forma interdependiente. (Claramunt, 2009) Estas dimensiones se pueden identificar como la investigativa, la asistencial, la socioeducativa y el ético político. La dimensión ético política, refiere a los valores y principios que orientan la acción y la direccionalidad de cada intervención, es por eso que está presente siempre en el resto de las dimensiones. (Claramunt, 2009)²⁹

Si bien puede suceder que en determinadas intervenciones predomine la presencia de algunos componentes sobre otros o se desarrolle una dimensión en forma privilegiada e independiente a las demás, en general dichas dimensiones no se dan de modo aislado sino que son separadas con el objetivo de su estudio y análisis. (Claramunt, 2009)

2.2 TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN

El Trabajo Social se ha configurado desde sus orígenes³⁰ con múltiples dimensiones, como recién se mencionó, la **socioeducativa** es una de ellas y ha estado presente desde el comienzo en

²⁹ En Claramunt, (2009) se puede ampliar sobre dichas dimensiones.

³⁰ Para ampliar sobre el origen de la profesión se puede ver, Iamamoto (1997), quien expresa que esta surge como una actividad con bases más doctrinarias que científicas en el núcleo de un movimiento de cuño reformista-conservador y del discurso

el accionar profesional, modificándose en el correr del tiempo, adquiriendo diferentes formas, en diversos ámbitos.³¹

A modo general se puede decir que el componente socioeducativo se expresa en todos aquellos procesos interventivos que tienen el objetivo de incidir y transformar en las formas de pensar y de actuar de los individuos, “(...) *interfiriendo en la formación de subjetividades y normas de conductas, elementos constitutivos de un determinado modo de vida o cultura, como diría Gramsci.*” (Gómez y Maciel apud Claramunt, 2009: 97)

Son múltiples las intervenciones de Trabajadores Sociales que generan procesos de aprendizaje y cambio en las condiciones materiales y simbólicas de los individuos, familias, grupos, organizaciones y movimientos sociales con los que interviene; por lo tanto de carácter socioeducativo. Estas estimulan y promueven nuevas formas de relacionamiento y nuevas prácticas sociales, posibilitando así el desarrollo de potencialidades y capacidades de estos sujetos de carácter intelectual, afectivo, organizativo, material etc. (Claramunt, 2009)

En la actualidad se puede visualizar cómo se manifiesta dicho componente en la profesión ya sea en relación a la **propia práctica profesional, a las políticas sociales o las instituciones educativas.** (Berri, 2016)

En cuanto a la práctica profesional cuando el trabajador social realiza una intervención que implica *un cara a cara con lo sujetos* es posible pensar dicha intervención desde su dimensión educativa. (Berri, 2016) Ya que en general, en dichas instancias se pretende de alguna forma u otra y en mayor o menor medida una modificación en la forma de pensar o de actuar de los sujetos de intervención, o sea inferir por más mínimamente que sea en su subjetividad³².

Por otro lado Trabajadores Sociales participan en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas o políticas sociales con componentes educativos (Berri, 2016), principalmente en la

humanista de la filosofía aristotélica-tomista (Santo Tomás de Aquino). En Uruguay es posible remitir a este carácter a través del higienismo disciplinador, bajo la égida del saber médico y jurídico.

³¹ Según Abreu, la “*função pedagógica*” de la profesión, -entendiendo a la misma como la acción profesional que incide en la manera de pensar y actuar de los sujetos involucrados en los procesos de práctica (2004)- ha sido históricamente “(...) *demandada pelas classes dominantes na busca de controle e consentimento da sociedade ao contexto de produção e reprodução social no marco da exploração econômica e dominação político – ideológica sobre o trabalho*”. (2004: 11) En cambio, en las últimas tres décadas “(...) *emergem na profissão práticas pedagógicas vinculadas ao interesse das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora e de toda a humanidade – base do projeto ético-político profissional alternativo do Serviço Social, consolidado, nos anos de 1980 e 1990*” (2004: 11)

³² Se hace referencia a subjetividad en el sentido de (Giorgi, 2003) quien alude a la *producción de subjetividades* como parte constitutiva de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. Entendiendo que un individuo configura dicha producción a través de: los diferentes modos de construcción de significados; la interacción con el universo simbólico-cultural que lo rodea; de las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar. Así como también a partir de las formas en que se vincula socialmente, de los modelos de vida, de los estilos de relación con el pasado y con el futuro y las formas en que entiende la articulación entre su “yo” y el colectivo.

ejecución. Las cuales tienen el objetivo de, a modo muy general, infligir en los modos de vida de los sujetos que constituyen la población objetivo de las mismas.

En tercer lugar, en gran parte de las instituciones educativas no formales hay Trabajadores Sociales desempeñándose en su rol, así como en programas o proyectos sociales que incluyen importantes componentes educativos, y en menor medida en instituciones educativas formales. (Berri, 2016)

A fin de esclarecer la inserción laboral en el ámbito de interés para el presente trabajo, es posible remitir al primer censo de egresados de Trabajo Social (2015), donde plantean las autoras que ANEP -como representante del subsector educativo- presenta un porcentaje relativamente significativo dentro de los trabajadores sociales que se ocupan en el sector público -siendo estos un 60%-, ya que posee dicha institución un 7% de los egresados, muy similar al MIDES quien abarca un 8%. (Claramunt, Garcia y Garcia, 2015). En este sentido, se presenta el gráfico³³.

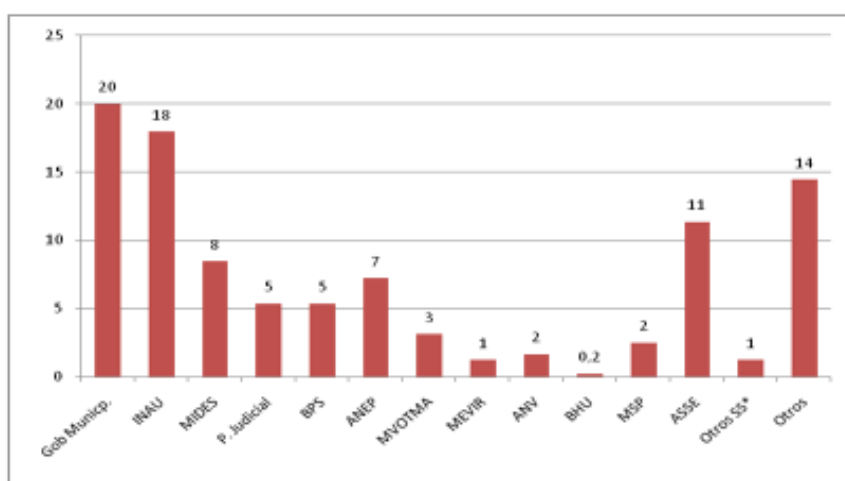


Gráfico 1: Porcentaje de ocupados en el sector público según lugar de trabajo único empleo o empleo principal

Como ya se hizo referencia en la sección anterior los individuos pueden educarse en diferentes formas y ámbitos, la educación formal, la no formal y la informal, en cuanto al **rol y la participación del Trabajo Social** en estos, se puede decir lo siguiente.

En la **educación no formal** participan activamente, promoviendo, organizando, participando de actividades formativas para desempleados, personas con discapacidad, drogodependientes, mujeres víctimas de violencia doméstica o inmigrantes, entre otros sectores. Posiblemente, éste sea el ámbito donde actualmente se están demandando y dedicando más trabajadores sociales de

³³ Gráfico disponible en Claramunt, Garcia y Garcia (2015:36) Primer censo de egresados de Trabajo Social

la educación. Actúan diseñando e impartiendo cursos de habilidades sociales y cognitivas, de técnicas de resolución de problemas, de comunicación o de técnicas de búsqueda de empleo, entre una variedad infinita de ejemplos (Hernández, et al.; 2006)

También en la **educación informal** tienen su papel los trabajadores sociales cuando operan o actúan en los contextos institucionales, ecológicos y en los sistemas sociales donde vive y aprende la gente. Cuando un trabajador social está trabajando con una familia para mejorar su calidad de vida, genera un cambio, por ejemplo, en el sistema educador de ese grupo humano, lo que repercute en qué valores, comportamientos o pensamientos aprenden y cómo aprenden los hijos de esos padres. (Hernández, et al.; 2006)

Son muchos los que, en algún momento de su quehacer, mediante la palabra, el acompañamiento, la demostración o el ejemplo infieren en la subjetividad de las personas en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para mejorar sus relaciones de pareja, defender sus derechos como consumidores, ser capaces de vencer la presión del grupo de iguales o de los medios de comunicación. (Hernández, et al.; 2006)

En cuanto a la **educación formal**, constituyendo está la de mayor pertinencia para el presente trabajo, es a su vez en la que no se visualiza tan claramente la participación directa del Trabajo Social, así como tampoco su rol en cuanto a la realización de tareas educativas. Si bien se profundizará sobre esta cuestión en la próxima sección, se considera conveniente anticipar algunos aspectos.

En dicho ámbito el trabajo social se inserta laboralmente en una dimensión mínima respecto a los otros dos, este realiza o puede realizar tareas educativas en cuanto al abordaje de los contenidos transversales dentro de la formación complementaria como por ejemplo la igualdad de género, la no discriminación, la salud, la resolución de conflictos pacíficamente, utilizando procedimientos conversacionales, informales, en el contacto diario con los escolares, así como con su respectivas familias y junto a otros actores de la comunidad educativa el abordaje de temas como la calidad de la convivencia o la preparación de padres, entre muchos otros. Constituyéndose de esta manera en un educador referente promoviendo conocimientos, habilidades y actitudes pro sociales. (Hernández, et al.; 2006)

Por un lado, se puede visualizar una mayor demanda y aceptación de profesionales de esta disciplina así como de otras áreas sociales en los centros educativos formales, ya que se identifican en dichos centros problemas de -ausentismo, “fracaso escolar”, integración de inmigrantes, violencia escolar, machismo, obesidad, anorexia, embarazos no deseados,

drogodependencias- y el centro educativo no es un actor neutro (Hernández, et al.; 2006) Asimismo por la necesidad de para trabajar los aspectos contextuales del proceso educativo como la familia y el contexto socio-ambiental. Situaciones donde además del componente socio-educativo también se presentan las restantes dimensiones de la práctica profesional, principalmente la asistencial.

Sin embargo por otro lado, también se puede conjeturar la dificultad de asumir dicho papel educativo, tanto dentro de la propia profesión como fuera, infravalorando por ejemplo la tarea educativa que puede significar la conversación informal con un chico en el patio de un centro educativo o en cualquier otro lugar. (Hernández, et al.; 2006) La minusvaloración de este tipo de acciones significa no solo el hecho de que no se aprovecha al máximo el espacio generado sino también el riesgo de inferir perjudicialmente al considerar en este caso la conversación insignificante.

Una intervención de estas características significa operar en sistemas abiertos, complejos, problemáticos, proporcionando una respuesta adaptada a las necesidades y realidades en la que se encuentra por ejemplo este chico. En un joven que se sienta por ejemplo fracasado y/o rechazado, se podría llegar a detener algunos procesos autodestructivos, abrir el espectro de posibilidades o de caminos entre tanta confusión. Reconociendo su dignidad, su valor, expresando afecto y confianza en sus capacidades y potencialidades, lo cual no es menor en chicos que viven a diario procesos de deshumanización. (Hernández, et al.; 2006)

Desde una perspectiva educativa amplia es que se podría interpretar como tareas directamente educativas a la intervención que tenga que ver con los procesos de construcción de identidad, de subjetividad, de autoestima, de vínculos sanos, etc.; debiendo dejar necesariamente a un lado la concepción de que las tareas educativas se producen solamente en el salón de clase, con la transmisión de conocimientos –enseñanza/aprendizaje- por parte del docente hacia el alumno.

“Si bien es aceptada la presencia y participación del trabajador o trabajadora social en los ámbitos citados, normalmente se entiende que su misión es la de la acción indirecta, merced a la cual su encargo consiste en dinamizar, promover, remover obstáculos o articular ciertos procesos que tienen que ver con lo educativo. Sin embargo, no se asume claramente que esto profesionales realizan funciones educativas o intervención directa. ¿Tal vez motivado por nosotros mismos?” (Hernández, et al.; 2006:14)

Actualmente, el Trabajo Social posee un espacio ocupacional en las escuelas que se encuentran dentro del Programa Escuelas Disfrutables, el mismo se implementa desde el año 2008 y depende del CEIP.

¿Qué tipo de tareas se le adjudican al trabajador social? ¿Qué rol cumple dentro de la escuela? ¿Se apela a su papel como dinamizador, promotor, removedor de obstáculos para articular ciertos procesos educativos? O ¿se apela a un papel de intervención con tareas directamente educativas? ¿Es aceptada y requerida su práctica profesional en dicho ámbito o es rechazada? ¿Qué pudo haber provocado la construcción de dicho espacio? ¿Qué características presenta el programa? Estas son algunas preguntas que guían el análisis al Programa Escuelas Disfrutables, propuesto en el siguiente capítulo.

Se considera conveniente explicitar brevemente qué se entiende por espacio profesional y ocupacional del Trabajo Social, para abordar en el siguiente apartado, el espacio ocupacional del mismo en las escuelas.

3.1 - ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL ESPACIO PROFESIONAL Y OCUPACIONAL DEL TRABAJO SOCIAL?

El **espacio profesional** del Trabajo Social se constituye en la interacción de tres agentes sociales, cambiantes y dinámicos: el Trabajo Social, la institución, y los usuarios³⁴. La forma como estos se relacionan, la fuerza de cada uno, la similitud o la contradicción de sus intereses reales y como entran en relación, es lo que define los alcances y limitaciones del campo profesional. (Tobón, Rottier y Manrique, 1983)

El espacio se configura entonces como un movimiento permanente de fuerzas en lucha, que se delimita en la relación entre las determinantes contextuales -relaciones que se le imponen por el modo de producción dominante vigente- y la potencialidad propia de la profesión para negociar esta delimitación. El espacio profesional da cuenta del reconocimiento social de la profesión, del nivel de desarrollo como disciplina, de la naturaleza del empleo, entre otros. (Urrutia, 1983)

La inserción laboral del Trabajo Social en diferentes ámbitos y las condiciones del empleo en particular constituye el **espacio ocupacional**, este es producto de un proceso histórico y político donde diversas coyunturas y actores le dan contenido y valor de ser. (Bonicatto, 2012).

Como ya se hizo alusión en el capítulo dos, el origen de la profesión en la división socio técnica del trabajo tiene que ver con la atención a las manifestaciones de la cuestión social en un determinado momento histórico (Iamamoto, 2000) en este sentido desde sus inicios el espacio ocupacional se encuentra especialmente vinculado con instituciones que van tomando segmentariamente las expresiones de la cuestión social, (Oliva, 2007), actualmente la inserción laboral de la profesión es en su mayoría en instituciones del Estado. (Oliva, 2008)

³⁴ En este trabajo se utilizará el término sujetos como sujeto de derecho en vez de usuarios, ya que se entiende que este último se puede asociar a términos como consumidor, usufructuario, beneficiario, cliente, lo cual no condice con la perspectiva en la que se encuadra el presente trabajo.

En algunos casos se puede visualizar que se genera una brecha entre la potencialidad mayor del espacio profesional y las restricciones que presentan los espacios ocupacionales, constituyéndose en algún punto hasta contradictorio. (Urrutia, 1983) ¿Se produce esta brecha en el caso de las escuelas? Sí sucede ¿Cómo se visualiza?

3.2 ¿CÓMO SE CONSTITUYE HOY, EL ESPACIO OCUPACIONAL EN LA ESCUELA?

Como ya se mencionó, si bien el Trabajo Social se vincula fuertemente con la educación, con la formal lo hace en una dimensión mínima respecto a los otros dos tipos - educación formal e informal-. Este apartado tiene como objetivo comprender de qué forma se inserta laboralmente la profesión en las escuelas públicas estatales, a través del análisis al Programa Escuelas Disfrutables, de ahora en más también PED.

En cuanto a la escuela como campo laboral específico del Trabajo Social se puede identificar como antecedente relativamente reciente, al Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad el cual se comienza a implementar en 1999³⁵.³⁶

El mismo constaba de atención psicosocial llevada a cabo por psicólogos y asistentes sociales³⁷ así como pasantes de ambas disciplinas, con la finalidad de atender las situaciones problemáticas y acompañar a docentes y padres en pos de lograr un mejor clima institucional y un mejor relacionamiento con el medio en que se insertaba la escuela. (Fassler, 2007)

El programa tenía como propósitos los siguientes: el aumento de la capacidad de resiliencia; la articulación de funciones y expectativas mutuas entre escuela y familia como lugares claves de socialización de los niños; el fortalecimiento del rol de la escuela como actor significativo en la comunidad y de su articulación con redes sociales y la promoción de una cultura institucional que beneficie el incremento de la “educabilidad” de los niños y niñas en las escuelas de tiempo completo. Si bien las estrategias y líneas de acción fueron definidas para cada escuela³⁸ según sus particularidades, dichos propósitos enmarcan las principales líneas de acción. (Fassler, 2007)

³⁵ Año en el que se crea la Inspección Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico. Las escuelas de Tiempo Completo surgen en el año (1996-1997) con el objetivo de abatir las brechas de aprendizajes entre niños. Se implementaron además, otros dos programas de apoyo: Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial y Total y Programa de Actividades Recreativas y Expresivas. (Escuelas Tiempo Completo. CEIP)

³⁶ Escuelas tiempo completo. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/antecedentes-tiempo-completo> (Acceso: 08/10/17)

³⁷ Se utiliza el mismo término que se utilizó en el programa; Asistentes Sociales.

³⁸ La participación de las escuelas en el programa es voluntaria por lo que la Dirección y el cuerpo docente son invitados e informados sobre los objetivos y características del mismo para que puedan procesar su decisión. (Fassler, 2007)

En cuanto a la actualidad, como ya se anticipó, el espacio ocupacional del Trabajo Social en el ámbito escolar se constituye a través del **Programa Nacional de Escuelas Disfrutables**, implementado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, desde hace diez años. Es llevado a cabo por equipos técnicos conformados por trabajadores sociales y psicólogos, estos se organizan en duplas e intervienen con niños, docentes, familias, comunidad, entre otros.³⁹

El mismo se enmarca en una **perspectiva** de derechos y prácticas en concordancia al momento socio-histórico que vive la escuela pública. Este consiste en el abordaje de las situaciones que generan malestar institucional a través de intervenciones interdisciplinarias, con un enfoque integral.⁴⁰

¿Qué situaciones son las que generan malestar? ¿Son las responsables de que este Programa exista? Se puede interpretar, que dichas situaciones podrían corresponder a las necesidades y problemáticas sociales, generadas por los cambios que se producen en la sociedad, que impactan inevitablemente y se reflejan en la escuela -a lo que se hizo alusión en el primer capítulo-, ya que también menciona que tiene en cuenta el momento socio-histórico.

El **sujeto de intervención** del PED no son en exclusivo los alumnos, ni los docentes, ni las familias, por el contrario el objetivo es superar la atención de “casos” individuales y pensar a las instituciones escolares integralmente, el sujeto de intervención es la escuela. Tiene un componente territorial importante, con inserción comunitaria y coordinación con las redes locales para articular recursos con las instituciones y las políticas públicas.⁴¹

El Programa de Escuelas Disfrutables *“Implica una nueva mirada de intervención de los equipos psico-sociales a nivel de la Institución Escolar, considerando a las diferentes situaciones a partir de sus aspectos integrales; (...)”*⁴²

El PED tiene como **propósito** *“(..) la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación.”*⁴³

Se puede visualizar en dicho propósito cómo se asocia al trabajador social con el papel de dinamizador, promotor, articulador en pos de favorecer el buen desarrollo del proceso educativo y no tanto con el de **tareas** educativas directas.

³⁹ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁴⁰ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁴¹ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁴² Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁴³ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

A través del siguiente fragmento de un artículo periodístico también es posible visualizar lo planteado. En cuanto a los equipos del PED la directora del mismo plantea que estos “(...) *Trabajan talleres de educación sexual y emocional, pero también actúan cuando ocurren sucesos que movilizan a una clase o a la institución toda. Según la directora del programa, el objetivo de las intervenciones es "que la institución recupere su capacidad de enseñar". Entiende que un evento estresante anula o reduce esa capacidad*”⁴⁴

A través de los dispositivos de intervención que prevé el PED y que a continuación se presentan, también es posible observar esto, ya que se plantea para el equipo de trabajo una función especialmente relacionada a tareas de apoyo, orientación, coordinación, prevención, promoción a nivel más general de los procesos educativos pero no se alude explícitamente en ningún momento a un papel de educador con intervención directa. En el dispositivo -N°1- que quizás se observa un abordaje capaz de permitir o generar ese tipo de intervención como tarea educativa directa, sólo está previsto para algunas de las escuelas que tiene cada dupla como sujeto.

El Programa consta de 4 **dispositivos de intervención** que se instrumentan simultáneamente, con objetivos, líneas de acción y finalidades diferenciadas.

Dispositivo 1: Supone un proyecto bianual de atención directa rotativo⁴⁵. Modalidad que consta de una intervención con mayor intensidad, se realiza un abordaje institucional de forma acorde a la demanda y a las necesidades de cada escuela, se diseñará con cada una, un plan de trabajo de dos años de duración, que involucre a la mayor cantidad de actores posibles y de recursos comunitarios.⁴⁶ Un integrante del equipo es el referente para cada escuela y responsable del seguimiento y evaluación permanente de la implementación del plan de trabajo, su revalidación o modificación en función de los cambios producidos y el intercambio con la dirección y el equipo docente.⁴⁷

Dispositivo 2: Consta de la coordinación con el Programa de Maestros Comunitarios y realiza acciones conjuntas. El equipo apoyará las acciones comunitarias y actividades puntuales de las escuelas organizadas por los maestros comunitarios.⁴⁸

⁴⁴ *La escuela después del golpe.* (2017) Sección: *Apagando incendios*: párrafo 4. Diario digital El País. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

⁴⁵ El equipo técnico junto con los directores y la inspección departamental determinan 8 escuelas de la jurisdicción correspondiente a dicho equipo.

⁴⁶ Escuelas Disfrutables. Blog del departamento Colonia. Disponible en: <http://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/> (Acceso: 08/10/17)

⁴⁷ Escuelas Disfrutables. Blog del departamento Colonia. Disponible en: <http://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/> (Acceso: 08/10/17)

⁴⁸ Escuelas Disfrutables. Blog del departamento Colonia. Disponible en: <http://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/> (Acceso: 08/10/17)

Dispositivo 3: Consta de dos partes, por un lado intervenciones específicas ante situaciones emergentes -derivadas por la Inspección Departamental- en escuelas que no participan de dispositivos 1 y 2, debiendo generar aprendizaje para la escuela y por otro la realización de talleres anuales de autocuidado con colectivos docentes.⁴⁹

El Programa no está orientado al psicodiagnóstico o la atención psicoterapéutica. En los casos que lo amerite, el equipo podrá orientar y coordinar una derivación responsable hacia el sector salud.⁵⁰

Dispositivo 4: Consta de intervenciones en el marco de las políticas públicas y a nivel Departamental. Las acciones pueden incluir niños, docentes o familias de las 20 escuelas, las temáticas pueden ser por ejemplo: campaña de buen trato para niños y adolescentes, talleres de educación sexual, adaptación escolar, egreso, convivencia escolar etc. Se organizan en la medida que los equipos se inserten en las redes locales, su intensidad puede variar a lo largo del año.⁵¹

Es interesante también reflexionar acerca la autonomía relativa⁵² de la profesión en el programa, si bien tal vez no hay demasiados insumos para hacerlo, se puede observar algunos elementos que llaman la atención en relación a este tema.

Desde una mirada más global, se puede aludir por ejemplo, a que ya están previstas a modo general, las estrategias de intervención, aunque el profesional siempre tiene un margen de acción, cierta flexibilidad en la propia práctica, igualmente es un hecho que todo está previamente establecido, objetivos, líneas de acción, tiempos y modalidades.

Por otro lado, un aspecto en concreto al que se puede aludir es, a que las situaciones emergentes son derivadas al equipo por la inspección departamental, no es este quien considera y evalúa a las mismas. Quizás el dispositivo ni siquiera prevé que este logre un contacto y una presencia en la escuela que les permita considerar a las mismas.

Cabe la duda ¿En base a que, la inspección evalúa a una situación como emergente que debe ser considerada por un equipo interdisciplinario? ¿En base a las competencias profesionales del equipo o en base a lo que excede de su competencia? En el caso que el equipo durante el proceso

⁴⁹ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁵⁰ Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

⁵¹ Escuelas Disfrutables. Blog del departamento Colonia. Disponible en: <http://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/> (Acceso: 08/10/17)

⁵² Se refiere a la autonomía, desde los aportes de Freidson, E. (1978) como la característica más estratégica y apreciada de una profesión. Entendiendo a la misma como una ocupación que ha asumido una posición predominante en la división del trabajo, de una forma que logra control sobre la determinación de la esencia de su propio trabajo. Lo que es específico del profesional es el control sobre su técnica o destreza, el monopolio de su práctica. Sin embargo plantea que la autonomía profesional no es absoluta ya que es el Estado quien detenta el poder último y garantiza autonomía condicional para algunos. Es por eso que en el presente trabajo se refiere a la autonomía relativa de la profesión.

de intervención en otro dispositivo, considere una situación de este carácter, ¿Para su abordaje, debe primero autorizarlos la inspección?

En cuanto a la **disposición de recursos** -presentados en la siguiente tabla⁵³-, que prevé el programa, esta “deja mucho que decir”.

Dos técnicos- zona de jurisdicción: máximo 20 escuelas	Carga total de horas semanales: 27,30 (División aproximada)
Dispositivo 1	13 horas
Dispositivo 2	2 horas
Dispositivo 3	4 horas
Dispositivo 4	3 horas
General (Reunión semanal de equipo, registro de actividades y planificación de acciones)	5 horas y media

Ahora en un plano más abstracto, a fin de visualizar el **rol del Trabajo Social** en dicho espacio, si se considera la práctica profesional del mismo, desde la perspectiva del proceso de producción de política pública -en un sentido los diferentes niveles: plan, programa y proyecto y en el otro las etapas o momentos que los constituyen: configuración de agenda pública, agenda de gobierno, formulación, ejecución, evaluación- ¿Dónde se ubicaría mayoritariamente su rol? (Bonicatto, 2012)

Claramente su principal lugar es el de ejecutor de programas y proyectos, lo cual es visible en este caso ya que su rol es llevar a cabo los dispositivos de intervención que propone el Programa, es decir su función es ejecutar el mismo. Este rol de ejecutor terminal de políticas, es el que las organizaciones más demandan para el Trabajo Social, es un lugar legitimado, ya reconocido y aceptado, es un espacio ocupacional ganado. No obstante, ¿Es suficiente en función de la potencialidad del saber y quehacer profesional? (Bonicatto, 2014)

En este sentido, se puede traer lo planteado anteriormente sobre lo que Iamamoto, M. identifica como uno de los mayores desafíos con los que se enfrentan los trabajadores sociales hoy, con la necesidad de “(...) *ser un profesional propositivo y no solo ejecutor*” (2003:33), construyendo

⁵³Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)

propuestas de trabajo creativas y con capacidad de promover el real ejercicio de los derechos de los sujetos con los que se intervienen. (Iamamoto, 2003). Para lo cual se requiere según la autora, un profesional culto, crítico que sea capaz de recrear, formular y evaluar propuestas, con compromiso ético político. (Iamamoto, apud Claramunt, 2009)

¿Cuál es la actitud en la que el profesional se posiciona frente a su rol en el Programa? ¿Le parece acertado, inadecuado, natural, normal? ¿Se lo cuestiona? ¿O su rol de ejecutor terminal de políticas está tan interiorizado, naturalizado que lleva a no tener siquiera una reacción de cuestionamiento espontánea frente a las bases del PED? ¿Le interesa al colectivo profesional cuestionar asuntos de dicha naturaleza?

Se considera interesante ahondar en dichas cuestiones, pero no se encontraron documentos que refieran a la **visión** que tienen los **trabajadores sociales** sobre su rol en el Programa a partir de sus experiencias, ni tampoco de otros profesionales que hayan estudiado al mismo.

Así como tampoco documentos que den cuenta a interrogantes más generales sobre el PED como, ¿Consideran los trabajadores sociales, a los dispositivos de intervención adecuados y eficientes respecto a los objetivos propuestos? ¿Comparte los fines que se propone el PED? ¿Son suficientes los recursos y los tiempos para lograr los propósitos del Programa? ¿Ejerce el Trabajo Social una autonomía relativa en las intervenciones?, entre otras.

Respecto a una mirada **desde el interior de la escuela**, se puede plantear lo que expresan los docentes, a través de la Asamblea Técnica Docente Nacional (ATD) a modo evaluativo sobre la implementación del PED⁵⁴, en este sentido: *“La ATD Nacional rechaza en su totalidad el Programa de Escuelas Disfrutables tal cual está instrumentado en este momento, entendiendo que esta línea de acción debe ser evaluada antes de continuar ampliándose.”*⁵⁵

Se puede identificar claramente su inconformidad con la forma en que se dispone actualmente el mismo. Dicha Asamblea plantea que las líneas del Programa no responden a las demandas que la ATD ha realizado históricamente en cuanto a la petición de equipos multidisciplinarios que estén presentes en las escuelas acompañando el trabajo de los docentes así como a las familias.⁵⁶

Asimismo, en esta línea, explicitan que se deberían atender las necesidades educativas para garantizar una mejor educación, implicando esto, aspectos también como el espacio educativo,

⁵⁴ Si bien la cita se extrajo de un documento correspondiente a la ATD del 2015, se considera igualmente valedero, ya que no se observan cambios durante el 2016, ni el año corriente, en el Programa Escuelas Disfrutables.

⁵⁵ ATD (2015:41). Informes y resoluciones de la ATD nacional ordinaria. CEIP. ANEP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf (Acceso: 08/10/17)

⁵⁶ ATD (2015). Informes y resoluciones de la ATD nacional ordinaria. CEIP. ANEP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf (Acceso: 08/10/17)

la creación de más escuelas especiales que atiendan las demandas de todo el país, la creación de cargos y especialización, más cargos de maestros de apoyo, maestro comunitario, e itinerante.⁵⁷

Por otro lado, el **CEIP** no prevé para el quinquenio 2016-2020 cambios significativos en relación a este tema. Se continuará implementando el Programa como está presentado, proponiéndose como objetivo para dicho quinquenio “(...) avanzar en la incorporación de duplas multidisciplinarias por departamento y un equipo mínimo nacional de coordinación y orientación.”⁵⁸

Como estrategias de implementación para dicho objetivo plantea: la consolidación de los equipos del Programa; organizar al mismo por regiones; reconociendo el crecimiento de la demanda a nivel nacional, se plantea la necesidad de formar un equipo central interdisciplinario de coordinación, orientación y apoyo del trabajo en territorio; formación sistemática de los mismos, mediante congresos y jornadas e incorporar nuevos técnicos.⁵⁹

Se puede interpretar de acuerdo a lo propuesto para los próximos años, que por parte del CEIP si bien se reconoce que los equipos interdisciplinarios actualmente previstos, no cubren todas las escuelas del país, no se observa en principio una disconformidad con la gestión del PED, cuestión que se volverá a retomar en la próxima sección.

De lo descripto anteriormente sobre el Programa, se puede observar como este se encuentra en su mayoría definido de antemano. En el sentido de que ya establece las horas que deben ser destinadas para cada dispositivo; dispone los recursos, las modalidades y tiempos de intervención; determina los objetivos de la misma, hasta en algún nivel las propias tareas o actividades.

Asimismo se observa una cantidad excesiva de escuelas para una sola dupla de trabajo, ya que esta puede llegar a tener en su jurisdicción hasta 20 escuelas con solamente 27 horas -aunque 40 horas serían insuficientes también-. Estas múltiples bases de trabajo, conlleva a una demanda insatisfecha que posiblemente se carga sobre los profesionales.

Dichas características -las expresadas en estos dos últimos párrafos- se entiende que se configuran como **restricciones, limitantes o condicionantes del espacio ocupacional** del Trabajo Social en las escuelas.

⁵⁷ ATD (2015). Informes y resoluciones de la ATD nacional ordinaria. CEIP. ANEP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf (Acceso: 08/10/17)

⁵⁸ CEIP. Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020:81 Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpCEIP2016-2020.pdf> (Acceso: 09/11/17)

⁵⁹ CEIP. Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpCEIP2016-2020.pdf> (Acceso: 09/11/17)

Se entiende entonces que el PED presenta ciertas limitaciones que, desde un análisis “exterior”, no permitirían cumplir plenamente con los objetivos propuestos para este, no se adecuaría en su totalidad a la realidad con la que conviven cotidianamente las escuelas, no respondería a las problemáticas sociales que afectan en general a los procesos educativos de todas las escuela, por lo cual tampoco favorecería significativamente una educación de calidad como derecho fundamental.

La evaluación que realizan los docentes sobre su implementación, reafirma esta interpretación, no sucede de igual manera con la visión que se interpretó desde el CEIP.

Por tal motivo, se considera **la necesidad imperiosa de construir un espacio ocupacional menos restringido**, que esté menos delimitado, que sea más amplio y que tenga más alcance. ¿Qué se entiende por esto?

Principalmente, que se constituya un espacio ocupacional para el Trabajo Social junto a un equipo interdisciplinario -y que no se traduce solamente en psicólogo y trabajador social- en la totalidad de las escuelas públicas estatales y no en algunas de estas -es decir un equipo por escuela-; con presencia diaria en los centros, cubriendo la totalidad de horas que este permanece abierto.

Un espacio ocupacional que prevea la capacidad y el poder de decisión para establecer los objetivos de su propia intervención; con la autonomía relativa necesaria para establecer estrategias de intervención y líneas de acción a seguir en situaciones de su competencia, que comprenda su rol como articulador y dinamizador de los procesos educativos pero también y principalmente como un rol de educador –es decir con tareas educativas directas- como son en verdad todos los actores de la escuela. En este trabajo se considera un espacio con estas características como el “deseado” o “pretendido”.

En cuanto a las posibilidades –en el sentido de **aportes**- que significaría la construcción de dicho espacio tanto para la escuela como institución como para todos sus actores, léase niños, familias, docentes, como para la sociedad en general, se podrían identificar varias.

En primer lugar se podría destacar el posible papel de mediador entre, el educador –a modo general maestro, profesor, director, auxiliar etc.-, el niño, la familia y la comunidad, promoviendo vínculos entre estos que favorezcan el desarrollo integral del niño en un espacio de contención e impulsando el compromiso de todos los actores con una educación que tenga como centro siempre al niño. Apelar al trabajo con la comunidad, al trabajo en red e interinstitucional para enriquecer los procesos educativos.

En segundo lugar, la posibilidad de intentar responder de una manera más eficiente y responsable a las distintas necesidades y problemáticas que presenta el niño en la cotidianeidad de la escuela -como ya se mencionó son numerosas las “nuevas” dinámicas sociales que impactan en el ámbito escolar- entendiéndolo como un ser integral, al cual se le debe brindar una atención de calidad porque es su derecho.

Además, la posibilidad de articular de mejor manera los espacios de educación formal y no formal, así como abordar los contenidos que se asumen transversales a estos dos tipos, asimismo articular los que se entienden como parte de la educación informal. Es decir, promover a la escuela como un centro educativo donde explícitamente, los contenidos que se corresponden a esos tres modos de educación se articulen, se interconecten, se aborden conjuntamente ya que el ser humano no puede dividir estrictamente su educación en esos tres tipos.

En cuarto lugar, la posibilidad de atender las singularidades de los niños comprendiendo la particularidad y la universalidad que representa y viceversa. Comprender reflexiva y críticamente las diversas situaciones que se producen en la escuela, “esos malestares institucionales”, como parte de una realidad social compleja, plural y ardua. Promover argumentativamente la no estigmatización y etiquetación de los sujetos, “el fatal”, “agresivo”, “de la zona roja”, así como la no responsabilización y culpabilización individual de los problemas sociales por parte de la escuela hacia los niños y sus familias, “la familia agresora”, “violenta”, “peligrosa”, “irrespetuosa”, basta con indagar en algunas noticias periodísticas para visualizar como dichos términos son utilizados por algunos de los actores referentes de la escuela, sin pretender generalizar.

Desde una perspectiva amplia e integral de la educación son muchos los contenidos -algunos ya mencionados en el correr del trabajo- posibles de abordar en la escuela desde el Trabajo Social, entendiendo a la misma como un lugar privilegiado desde donde construir realidad a favor de una convivencia social pacífica, de respeto, de cooperación, a favor de los derechos y de la democratización de las relaciones. Son múltiples las necesidades y problemáticas sociales que corren por los pasillos de la escuela diariamente a través de cada niño, que desbordan a los educadores y que necesitan ser abordadas desde otra óptica.

Por último, la intervención social significaría la posibilidad de realizar tareas educativas con especial énfasis en beneficiar, los procesos de construcción de identidad, de autoestima, de subjetividad, de autonomía, dándole un “poquito” más de lugar al sujeto, en el sentido de Cerletti (2008).

Teniendo en cuenta por un lado lo planteado recientemente y por el otro las características del programa que se traducen muchas de estas en limitantes, se podría decir, respecto a lo planteado anteriormente sobre la **brecha** entre la potencialidad mayor del espacio profesional y las restricciones del espacio ocupacional, que está es posible de visualizar en este caso.

La construcción del **espacio profesional** del Trabajo Social en este campo ocupacional específico, se realiza en la interacción de sus **tres agentes** constituyentes, identificados en este caso como: el Trabajo Social, la institución como el CEIP⁶⁰ y el sujeto de intervención, entendido el mismo como todos los sujetos del PED: el equipo docente, las familias, los niños y la comunidad.

Desde la mirada de estos tres agentes y teniendo como guía a las siguientes preguntas, es que se abordará la próxima sección, ¿Cuáles son los elementos que se constituyen en la actualidad, como favorables a la construcción de un espacio ocupacional diferente? ¿Cuáles se conforman como traba u obstáculo a dicha construcción?

La existencia del PED como espacio ocupacional ya constituido, a pesar de considerarlo como un espacio restringido, podría disponer el terreno a la construcción de un espacio con mejores condiciones. ¿Es posible que dichos agentes interactúen de forma tal que se construya un espacio ocupacional más acertado al escenario socio-educativo actual?

3.3 ¿ES POSIBLE CONSTRUIR UN ESPACIO DIFERENTE? REFLEXIÓN DESDE TRES AGENTES

A partir de lo desarrollado en la sección anterior, se está en condiciones de explicitar dos cuestiones. Por un lado se identifica actualmente un espacio ocupacional del Trabajo Social en algunas escuelas, constituido a través del PED -un espacio que “es”-, al cual se lo interpretó como un espacio restringido.

Por otro lado, se plantea en este trabajo la posibilidad de pensar un espacio menos restringido -un espacio más acorde al alcance del espacio profesional, más acorde a la demanda por parte del colectivo docente, más acorde al escenario socio educativo actual y a las necesidades sociales que presenta la sociedad hoy en día, en el marco de una perspectiva educativa integral, de

⁶⁰ A modo recordatorio, el CEIP es el órgano de ANEP -organismo estatal autónomo- que se encarga de la Educación de Inicial y Primaria.

calidad y de derechos- este sería el espacio ocupacional “deseado” o “pretendido”, -un espacio que “*puede ser*”-.

Entonces, ¿Cuál es el propósito de esta sección? indagar y reflexionar sobre lo que actualmente, se dispone como habilitador o favorable a la posibilidad de construir un *espacio menos delimitado* -a favor de lo que “*puede ser*”-, y por otro lado qué elementos se presentan como freno, obstáculo o limitante al mismo -conservando lo que hoy “*es*”-.

Se pretende abordar dichas cuestiones posicionando la óptica desde los agentes del espacio profesional, desde el sujeto, desde el Trabajo Social y desde la institución, identificando que cuestiones que se constituyen como promotoras u obstaculizadoras a la construcción de un espacio ocupacional diferente al actual, en el sentido de menos restringido.

3.3.a Desde el sujeto⁶¹

Se pretende en el presente apartado, esclarecer concretamente cuál es la postura que, en una primera aproximación, parecen tener los docentes⁶² respecto a la construcción de un espacio ocupacional que logre abarcar más aspectos. Se tomará como su voz, los documentos que dejan constancia de lo sucedido en las Asambleas Técnicas Docentes (ATD) y que el CEIP brinda en su sitio web⁶³.

Se identifica una serie de pedidos formulados directamente por parte de éstos hacia el CEIP que, a modo general, solicitan intervención en las escuelas por parte de un equipo multidisciplinario⁶⁴.

Desde la perspectiva de Trabajo Social, se entiende que la situación que precede a estos pedidos, es la convivencia de los docentes en su cotidianeidad con una serie de necesidades, que tuvieron que ser percibidas y reconocidas como tales y asumidas como problemáticas que su abordaje excede su labor, para luego poder ser sintetizadas y expresadas en uno o varios pedidos.

Estos pedidos o solicitudes se pueden entender como el pedido o demanda inicial que daría comienzo a un supuesto proceso de intervención. Claramente no es esto una realidad, ya que tal

⁶¹ Si bien se entiende que el sujeto del espacio profesional en este caso involucra, no solo a los docentes sino también a los niños, familias y comunidad, excedió al objeto de estudio del presente trabajo el acceder a recoger la postura o visión de estos, no por eso se considera irrelevante, por el contrario constituye un punto elemental, digno de indagar.

⁶² Se utilizará el término docentes ya que los insumos que se utilizaron para realizar dicho apartado provienen de los documentos de la Asamblea Técnico Docentes (ATD).

⁶³ En el sitio web del CEIP <http://www.ceip.edu.uy/atd> hay una sección que refiere exclusivamente a la Asamblea Técnico Docentes (ATD). Se tomaron en cuenta documentos de hasta tres años para atrás.

⁶⁴ En esta sección se utilizará el término multidisciplinario ya que es el que más utilizan los docentes en las citas expuestas, pero se entiende que hay una importante diferencia con el término interdisciplinario -término al que se apela en este trabajo-, ya que este implica no solo compartir el objeto de estudio o de intervención sino también construir canales de comunicación, acordando de común acuerdo algunos horizontes de acción. Y considerando a la transdisciplina como algo aún muy lejano de lograr.

vez ni siquiera han sido procesados por sus destinatarios -CEIP-, quienes tienen la potestad para responder a estos.

Sería necesario deconstruir la demanda inicial para comprender realmente que la configuró como tal, lo cual conlleva una problematización que ahonda en sus raíces⁶⁵ pero no es posible llevarla a cabo dado que excede al objeto de este trabajo.

Simplemente, se realizará una incipiente aproximación a la problematización de estos pedidos, esclareciendo a los mismos, lo que permitirá cumplir con el objetivo de esta sección.

En primer lugar, se observa cómo los docentes solicitan explícitamente al CEIP la presencia de un equipo multidisciplinario en todas las escuelas. Asimismo aclaran que desde hace años lo requieren.

*“Por lo tanto, se reivindica lo solicitado desde hace años por ATD: (...) 6) Que el CEIP provea y financie la conformación de equipos multi, trans e interdisciplinarios que cubran las necesidades de todo el país.”*⁶⁶

*“Existan equipos multidisciplinarios en cada centro escolar o maestra coordinadora pedagógica.”*⁶⁷

Por otro lado, expresan la necesidad de que este actúe de manera efectiva, se podría pensar a raíz de esto, que la actuación de los equipos que ellos observan es intermitente o casi nula. O bien que se les “promete” una actuación que luego no es real.

*“Contar con Maestros Comunitarios, Maestros de Apoyo itinerantes, actuación efectiva del equipo multidisciplinario. (...) Negativa falta de recursos humanos y materiales. Equipos multidisciplinarios por zona, que funcionen efectivamente para orientar a los docentes. (...)”*⁶⁸

*“Equipos multidisciplinarios que efectivamente trabajen en los escuelas.”*⁷¹

⁶⁵ A lo que le subsigue la construcción y reconstrucción de la demanda durante todo el proceso de intervención en conjunto con quienes formularon la inicial, en pos de una intervención efectiva.

⁶⁶ ATD (a) (2016:3) Inclusión. Diálogo social. Resoluciones de la ATD. Disponible: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/9_Dial_Social_Inc_Documento_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁶⁷ Acerca de: *“Inclusión de otras propuestas que se consideran necesarias para mejorar los aprendizajes. En este punto solamente se agregan propuestas que no están incluidas en documentos de ATD:(...)”*

⁶⁸ ATD (a) (2014:7) Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁶⁹ Acerca de: *“b). Observaciones sobre las propuestas realizadas:(...)”*

⁷⁰ ATD (a) (2014:6). Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷¹ Acerca de: *“d). Opiniones, sugerencias y propuestas sobre el PROTOCOLO DE INCLUSIÓN:”*

⁷² ATD (a) (2014:7). Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

A su vez, explicitan el requerimiento de que el mismo esté organizado y pensado según las particularidades de cada escuela, sin homogeneizar las características de las mismas. Los recursos se deben adecuar a la particularidad de la escuela y no viceversa.

“(...) Equipos Multidisciplinarios con funcionamiento de acuerdo a las necesidades de cada Escuela, enmarcados en la realidad sociocultural donde está inserta la Institución (...)”⁷³

“(...) En el medio rural las propuestas no coinciden con la realidad, los equipos multidisciplinarios no aportan nunca su ayuda o lo hacen escasamente.”⁷⁴

Se pueden identificar, algunas actividades o tareas que el colectivo considera se deben realizar y que se las adjudican a un equipo multidisciplinario.

“Se reafirman las propuestas de la asamblea. (...) Equipos Multidisciplinarios que coordinados con el sistema integrado de salud que atiendan el diagnóstico oportuno. (...) Equipo de diagnóstico.”⁷⁵

“(...) garantizar recursos independientemente de la categorización de cada escuela, como: (...) Equipos Multidisciplinarios (...) realizando diagnósticos, orientaciones, derivaciones y seguimientos desde sus roles, que aporten herramientas valederas para abordar las diferentes problemáticas surgidas en las escuelas.”⁷⁶

De igual manera, es posible visualizar cómo asocian la necesidad de un equipo técnico con la necesidad de llevar a cabo efectivamente el protocolo de inclusión social, en cuanto a guiar a los docentes, a acompañar a la familia y al niño en este proceso.

“La Escuela Pública Estatal es inclusiva, aún sin los recursos materiales y humanos indispensables. Para los maestros / as la mejora de los aprendizajes pasa por garantizar recursos independientemente de la categorización de cada escuela, como: (...) Equipos Multidisciplinarios (...)”⁷⁷

⁷³ATD (a) (2016). 1 Inclusión. Diálogo social. Resoluciones de la ATD. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/9_Dial_Social_Inc_Documento_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷⁴ ATD (a) (2014:6). Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷⁵ATD (b) (2014:3). Síntesis nacional. 16-17|12|2014. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/SINTESIS_NACIONAL_16_17_DIC_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷⁶ATD (a) (2016:1) Inclusión. Diálogo social. Resoluciones de la ATD. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/9DialSocial_Inc_Documento_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷⁷ATD (a) (2016:1) Inclusión. Diálogo social. Resoluciones de la ATD. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/9DialSocial_Inc_Documento_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁷⁸ “Se considera imprescindible el acompañamiento de la familia para obtener mejores logros. Fundamental, el acompañamiento de la familia en el proceso de inclusión según marca el protocolo. (...)Estricto cumplimiento del protocolo de inclusión. Real intervención de los técnicos mencionados en este.”⁷⁹

“Facilitar a la familia el conocimiento y acceso a los tratamientos de sus hijos a través de la intervención y acompañamiento de equipos multidisciplinarios.”⁸⁰

Plantean también, como la ausencia de un equipo multidisciplinario en las escuelas junto con otros factores, se traduce en un impedimento para su correcto desempeño profesional.

⁸¹ Las condiciones de trabajo determinan el desempeño profesional en cualquier área. (...) el gran desgaste físico y psicológico que viven a diario los docentes, pero también otros factores inherentes a la propia escuela y las condiciones que le brindan para trabajar a los maestros, determinan el quehacer profesional, a saber: La ausencia en los centros educativos de los equipos multidisciplinarios. Los directores “multifunción”, que ven reducido el tiempo que tienen para destinar a su tarea de orientación pedagógica.⁸²

Además de las citas presentadas, la evaluación que los docentes realizan sobre la implementación del PED -como ya se explicitó en la sección anterior- no es positiva por el contrario reivindican la necesidad de la presencia permanente de los equipos en las escuelas.⁸³

Si bien, son muchos los elementos que se presentan para desagregar y problematizar⁸⁴, se considera suficiente lo explicitado para poder comprender cómo el colectivo docente se configura en un elemento que dispone el terreno a la construcción de un espacio ocupacional con menos restricciones, sus solicitudes abren la puerta a la posibilidad del cambio.

3.3.b Desde el Trabajo Social

Como ya se mencionó, no se cuenta con documentos institucionales, ponencias o reflexiones de trabajadores sociales acerca de este espacio ocupacional, desde donde construir una visión de la profesión más acertada sobre el espacio que “es” y el que “puede ser”.

⁷⁸ Acerca de: “d). Opiniones, sugerencias y propuestas sobre el PROTOCOLO DE INCLUSIÓN:(...)”

⁷⁹ATD (a) (2014:7). Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁸⁰ ATD (a) (2014:8). Síntesis nacional. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁸¹ Acerca de las condiciones laborales

⁸² ATD (b) (2016:5) Formación docente. Diálogo social. Resoluciones de la ATD. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/10_Dial_Social_Forma_Docente_Documento_de_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

⁸³ ATD (2015). Informes y resoluciones de la ATD nacional ordinaria. CEIP. ANEP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf (Acceso: 08/10/17)

⁸⁴ A modo de ejemplo, sería adecuado indagar sobre un posible uso indistinto de equipo multi, trans o interdisciplinario, el tipo de tareas y actividades que se le piden al equipo, que consideran una actuación efectiva de este, qué expectativas le colocan a su intervención, porque piden equipo “o” maestra pedagógica, entre muchos otros.

Lo que si se encontró, son documentos que hacen referencia a los equipos interdisciplinarios presentes en las escuelas, tanto de Argentina *-Equipos de Orientación Escolar-* como de España *-Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica-* donde ya se encuentra constituido un espacio ocupacional del Trabajo Social. Son varios los documentos⁸⁵ que desde la profesión analizan su rol en dichos equipos, el alcance o limitaciones del espacio profesional, así como también las tensiones que se generan en el trabajo en conjunto con el equipo docente o dentro del propio equipo social, en este sentido, se puede decir que se encuentran “un paso adelantado”. La existencia de dichos equipos así como la producción académica en relación al estudio de los mismos, se puede constituir como un elemento a favor de la construcción del espacio ocupacional “pretendido”, ya que permitiría visualizar y comprender las dificultades que a estos se les presenta como las posibilidades que les ha generado el espacio o el alcance del mismo y sobre las bases en que tal espacio ocupacional fue construido.

Ahora bien, posicionado la óptica desde el Trabajo Social y desde la producción más amplia y general de la disciplina, se reflexionará sobre la propia profesión en tanto habilitador o limitador al espacio que “*puede ser*”.

El Trabajo Social es una profesión que se afirma en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia social y la participación. Como parte de sus principios fundamentales se identifican, el compromiso con el pleno desarrollo de los Derechos Humanos, con el fortalecimiento de la democracia, con la construcción de ciudadanía, impulsando un efectivo acceso a los bienes materiales y culturales producidos socialmente, con la direccionalidad siempre hacia la justicia social e igualdad; defendiendo el carácter público, universal e integral de las políticas y programas sociales como generadoras y/o viabilizadores de derechos. Son valores y principios que enmarcan y orientan la práctica profesional. (ADASU, 2002)

Estos principios que guían al Trabajador Social y que se vuelven en sí mismos orientaciones y objetivos de la intervención, se armonizan cabalmente, se articulan, se complementan, con los fines que la Ley establece para la Educación Inicial y Primaria así como los que explicita el órgano responsable de esta -explicados en el primer capítulo-. Los mismos no se contraponen a lo que el Trabajo Social como profesión se propone, lo cual se constituye como un **elemento** desde la profesión, **que dispone** a la construcción de un espacio ocupacional más amplio.

⁸⁵A modo de ejemplo, por Argentina: Amilibia (2017) *Trabajo social y escuelas primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata*. Tesis de Maestría. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60886>. Por España: Viaña, Romeu y Traveria (s/f) *Las profesiones en los centros educativos. Funciones y expectativas*. Universidad de Lleida. Disponible en: https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC193.pdf

Como ya se planteó, se presentan en la sociedad actual nuevas dinámicas que impactan en el ámbito educativo, configurando diversas problemáticas, que afectan el pleno e integral desarrollo de los niños, vulnerando sus derechos, convirtiéndose de esta manera en dignas acreedoras de intervención social. (Gómez y Ríos, 2013)

Si bien dichas problemáticas son factibles de puntualizar, clasificar y establecer de manera estática, estas no corresponden a problemas aislados e independientes unos de otros, ya que las mismas provienen del mismo lugar, son expresiones de la cuestión social, son producto de las desigualdades que el sistema lleva consigo impregnadas. (Rozas, 1998)

Las manifestaciones de la cuestión social, son las coordenadas que configuran y estructuran el campo en el cual interviene el Trabajo Social, Rozas (1998) identifica al mismo como *campo problemático*. Este es el escenario cotidiano donde se objetivan dichas manifestaciones que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos.

En cuanto a la posibilidad de la conformación de un espacio ocupacional más amplio, el hecho de que la escuela se constituya como un campo problemático pertinente y legítimo para la profesión, es otro **elemento que se configura como habilitador** a la construcción del mismo, sin embargo es posible también identificar algunas cuestiones que se podrían configurar como trabas.

Si bien, el Trabajo Social se vincula desde sus orígenes con la educación y se puede visualizar el componente socioeducativo en múltiples de sus intervenciones profesionales, es una realidad que, como plantea Berri, (2016), aunque pareciera evidente que así fuera, no se ha constituido dicho campo como parte de la formación obligatoria de los estudiantes de grado de Trabajo Social, ni es un campo tan explorado por la profesión a nivel local. El autor plantea en relación a esto que está la necesidad de pensar y repensar desde el punto de vista de la pedagogía así como desde la sociología de la educación las prácticas profesionales de los Trabajadores Sociales.

Lo que plantea Berri, (2016) se puede visualizar como una **traba u obstáculo** a la plena inserción laboral de la profesión en el ámbito escolar, de alguna manera la formación de grado e investigación académica no concuerda con la vinculación que presenta el Trabajo Social y la educación, en la práctica profesional.

Ahora bien, considerando que el espacio profesional y ocupacional “(...) *se construye, se defiende, se interpela. Transita en arenas movedizas donde distintos actores juegan. Ampliar el campo ocupacional del trabajador social es, una manera de estar atento a las nuevas configuraciones de la cuestión social y de ocupar espacios desde donde construir realidad.*”

(Bonicatto, 2012:20), se podría interpretar que un espacio ocupacional con menos restricciones “no cae del cielo” ni viene “servido en bandeja”, por lo cual depende del Trabajo Social sí esto es un **potencial habilitador o limitante**.

La construcción de un espacio menos restringido, implicaría asumir con esmero, empeño y responsabilidad el desafío y el perfil profesional que plantea Iamamoto, de otra manera la propia profesión se vuelve **obstáculo** al espacio que “*puede ser*”.

No es exiguo el camino que aún queda por transitar como disciplina y como profesión, en pos de fortaleza, autonomía y legitimidad profesional y en pos de espacios ocupacionales acordes al potencial del espacio profesional, pero la posibilidad existe.

3.3.c - Desde la institución

El agente institución que constituye el espacio profesional en este campo ocupacional, es identificado, como ya se mencionó, como el CEIP ya que es el órgano de ANEP encargado de la Educación Inicial y Primaria responsable del PED. ANEP, es el organismo estatal autónomo encargado del sistema educativo en general. Es entonces, en este agente donde entra en juego el papel del Estado.

El “terreno” -el escenario socio-educativo y el pedido de los docentes- para construir el espacio ocupacional “deseado” se puede decir que esta, los “materiales” -el Trabajo Social- podrían estar, ya que si bien se identifican trabas, puede la propia profesión destrabarlas. La “mano de obra” se constituiría con todos los actores involucrados. Ahora bien, ¿qué pasa con el “permiso” y los “fondos económicos”⁸⁶ para construir? Para indagar en esta pregunta es necesario, colocarse los lentes del Estado, porque de este dependen esas cuestiones.

Tanto el CEIP, cómo ANEP plantean como misión fundamental de la escuela, el proporcionar aprendizajes de calidad además de prever dispositivos que promuevan la igualdad de oportunidades trascendiendo determinismos de cualquier tipo, impulsando una educación inclusiva, que reconozca y aborde los impactos negativos de los contextos sociales, y asegure prácticas cotidianas a la interna de la institución educativa que permitan satisfacer con plenitud el derecho de los niños. (ANEP,2010)

Si se toma simplemente como referencia, a dicha misión fundamental y lo que la Ley General de Educación plantea como objetivo general para la educación formal como específicamente de la

⁸⁶ Esta cuestión entendiendo que podría corresponder al tema del presupuesto educativo, excede al objeto de este trabajo, pero puede ser una posible línea de investigación.

Educación Inicial y Primaria y lo que la Política Nacional Educativa se propone en la formación de personas así como lo que aspira para la sociedad como tal -todo mencionado en el primer capítulo-, se podría interpretar que por parte del Estado estaría **habilitada** la construcción de un espacio ocupacional menos restringido, ya que la intervención social promovería y favorecería lo que este propone como los fines de la educación.

De las propuestas del CEIP para el quinquenio 2016-2020, se puede conjeturar que no se prevén significativos cambios para el PED, y se puede deducir que prácticamente no se toman en cuenta las solicitudes de los docentes en relación a ese tema, ni la evaluación que realizan estos, sobre la implementación del mismo.

Lo que cabe cuestionar, ya que a primera vista fricciona el límite de lo incomprensible, es que luego de 9 años⁸⁷ de implementar el mismo, no se visualice en su correspondiente evaluación, las dificultades de eficacia en su intervención, y si esto es visible, por qué continuar destinado tiempo y recursos a algo que “no sirve” -en sentido ordinario y exagerado-. ¿O desde el CEIP lo visualizan como eficaz y eficiente?

Si se cambia el punto de vista, se puede pensar que quizás desde el CEIP se considera suficiente lo que se logra realizar con los equipos del PED, en relación a lo que ellos esperaban o respecto a lo que realmente se proponen más allá del objetivo expresado formalmente en las bases del Programa.

En este sentido, se puede tomar como referencia, a lo que se plantea en algunos artículos periodísticos en base a las entrevistas que le realizan a la directora y coordinadora del PED -ya que no se accedió a una evaluación por parte de dicho órgano dentro de un marco formal- para eso se extrajeron ciertos fragmentos de la nota.⁸⁸

*“PED interviene por diferentes problemas que puedan surgir en el ámbito escolar. En 2016 el motivo principal por el que intervino este órgano fueron problemas de conducta: 1065 casos de un total de casi 6.000 fueron por esta razón.”*⁸⁹

“Otros problemas que atendió PED en 2016 fueron: dificultades de aprendizaje (610 casos), abuso (323 casos), maltrato (240 casos), bullying (157 casos), muerte de un compañero (66

⁸⁷ Si bien se asume que 9 años, desde una mirada histórico-social es una “pizca” de tiempo, también se entiende que el mismo es un tiempo suficiente para evaluar la implementación del programa y proponer ciertos objetivos para el próximo quinquenio que signifiquen un real cambio.

⁸⁸ Es de especial importancia tener en cuenta que son parte de un artículo periodístico y no de un documento dentro de un marco formal.

⁸⁹ *La escuela después del golpe.* (2017) Sección: *Apagando Incendios*: párrafo 3. Diario digital El País. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

casos), muerte de un actor institucional (50 casos) y hasta intento de autoeliminación de un niño (32 casos).”⁹⁰

En relación a cuando sucede en las escuelas una situación en que un “familiar agrede a un docente”, la directora expresa que,

“El segundo pilar del trabajo de este programa es intentar restablecer el vínculo entre la familia agresora y la escuela. La psicóloga y directora de este programa, (...) asegura que "muchas veces las madres terminan verbalizando su vergüenza y arrepentimiento por el golpe". Además, dice que no tienen registro que el incidente se haya repetido después del trabajo de PED con las familias”⁹¹

La directora, en relación a este tipo de situación “(...) señaló que en estos nueve años de trabajo no se registró ningún caso de reincidencia en las escuelas donde han trabajado; sin embargo, señaló que no se puede adjudicar solamente al programa, sino que también entran en juego factores aleatorios.” A lo cual agregó que “Si bien con la intervención del programa hay una reducción de las posibilidades, tampoco es que haya una garantía de que esto nunca más volverá a pasar”⁹²

Si se toma en cuenta dichas citas se podría ver que la directora deja entrever una supuesta satisfacción en cuanto a lo realizado por el PED. Más allá de lo que expresan los objetivos formales, sí los equipos están pensado principalmente para “apagar incendios”-como se hace referencia en los artículos en cuanto a la actuación del PED sobretodo en situaciones de “violencia hacia las maestras”⁹³ - es decir que este una dupla disponible para apagar los incendios que se prendan en las escuelas de su jurisdicción, así como para realizar intervenciones que luego se puedan traducir en números concretos, es decir que sean tangibles, entonces tal vez su evaluación sí sea satisfactoria.

Desde esta perspectiva se podría entender porque quizás la evaluación del CEIP difiere con la que expresan docentes o de la que desde una mirada general desde el Trabajo Social se puede considerar sobre su implementación. Ya que por lo que expresa la directora “los incendios se apagan” y en principio no se vuelven a prender y además las intervenciones son factibles de traducir en números concretos y realizar con ellos estadísticas que conforman.

⁹⁰La escuela después del golpe. (2017) Sección: *Apagando Incendios*: párrafo 5. Diario digital El País. Disponible Entrevista disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

⁹¹La escuela después del golpe. (2017) Párrafo 5. Diario digital El País. Disponible Entrevista disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

⁹²El programa que trabaja para devolver la paz a las escuelas. (2017) Sección: *Escuela Sanada*: párrafo2. Diario digital El Observador. Disponible en: https://www.elobservadormas.com.uy/noticia/2017/06/19/362/el-programa-que-trabaja-para-devolver-la-paz-a-las-escuelas_1086390/ (Acceso: 10/11/2017)

⁹³ Como por ejemplo a través de dicho fragmento: “Aunque se cuente con ayuda, no es posible para las instituciones educativas filtrar todos los problemas de la sociedad o repararlos. A lo que pueden aspirar maestros, directores y profesores es a apagar incendios cuando se presenten y aspirar a que su enseñanza cale hondo.” En Artículo: *La escuela después del golpe*.

Sí esto realmente es así, en el sentido de que están conformes y satisfactorios, entonces esto se podría constituir en un limitante a la posibilidad de construir un espacio ocupacional diferente en donde el Trabajo Social junto a un equipo interdisciplinario se conformen en cada escuela del país.

Sin embargo, por otro lado y tal vez en algún punto contradictorio manifiestan conciencia del escenario socio-educativo actual y lo que este requiere.

En este sentido, en el mismo artículo la directora explica que,

“(…) en contextos críticos el nivel de tolerancia a la frustración es mucho menor, y el paso a la acción mucho más rápido. “Una persona que duerme mal, pasa frío y hambre va a frustrarse y enojarse mucho más rápido que alguien que duerme todas las noches calentito en su casa”, detalla. “Everett opina que “la sociedad está innegablemente más violenta” y eso se refleja sí o sí en las escuelas, que son una “microsociedad”. ”⁹⁴

*“Muchas veces, los alumnos o familias agresoras no son solo victimarios, sino víctimas perpetuas del contexto en el que viven y las situaciones que les tocó presenciar. Y muchas veces, el actuar reprobable es fruto de una frustración acumulada que no se sabe canalizar.”*⁹⁵

En otro artículo, la directora expresa que *“Las escuelas de hoy no están pensadas para la sociedad que tenemos”*⁹⁶. Además,

(…) señaló que las instituciones educativas no saben cómo enfrentar las nuevas conductas de los niños y además no cuentan con los equipos especializados para hacerlo. Agregó que si bien estas conductas se dan en todas las zonas de las ciudades, las “zonas rojas” donde hay “escuelas rojas” son más proclives de ser escenario de estos conflictos. Aseguró que cada vez más se trasladan los problemas del barrio a la escuela.”⁹⁷

Por otro lado, en ese mismo artículo el Director General de Primaria, expresó que: *“Las nuevas configuraciones familiares, la presencia más excepcional de las dos figuras parentales, la escasa disponibilidad de tiempo de los referentes adultos para acompañar el proceso de*

⁹⁴La escuela después del golpe. (2017) Sección: *La térmica*: párrafo1. Diario digital El País. Disponible Entrevista disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

⁹⁵ La escuela después del golpe. (2017) Sección: *La térmica*: párrafo 2. Diario digital El País. Disponible Entrevista disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

⁹⁶Escuelas Rojas. s/f. Párrafo 2. Agencia de comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y Vos. Disponible en: <http://www.wozyvos.org.uy/escuelas-rojas/> (Acceso: 10/11/2017)

⁹⁷Escuelas Rojas. s/f. Párrafo 2. Agencia de comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y Vos. Disponible en: <http://www.wozyvos.org.uy/escuelas-rojas/> (Acceso: 10/11/2017)

socialización de sus menores son todos elementos que trasladan al ámbito escolar nuevas dificultades’⁹⁸

“El jerarca señaló que vivimos en una sociedad cada vez más violenta y que eso se traslada inevitablemente a la escuela.”⁹⁹

Esto se podría asociar directamente al desborde planteado en la primer parte del trabajo - haciendo la salvedad que no se utilizaron los términos estigmatizantes que se observan en la nota-, en donde se visualiza a la escuela como un espacio que refleja las “nuevas” dinámicas sociales y que recepta cuantiosas problemáticas sociales entendidas estas como expresiones de la cuestión social que afectan e impactan significativamente a la escuela como institución, a su funcionamiento cotidiano, a los procesos educativos en general, pero sobre todo afectando un derecho fundamental de los niños como lo es ejercer una educación de calidad.

Entonces que por parte de autoridades de este órgano se reconozca de alguna manera tal situación o tal desborde se puede constituir como un elemento a favor de la construcción un espacio ocupacional diferente.

Ahora bien, para que efectivamente el Estado vea la necesidad de que un equipo interdisciplinario intervenga y esté presente en la cotidianeidad de la escuela, debe primero querer y poder, *representar* -en el sentido de los aportes de Cerletti (2008)- el desborde educativo, si no *da cuenta* de este no puede proporcionar herramientas y estrategias para abordarlo.

Tal vez esos “incendios que apagan los equipos” y esos números de “casos” (encasillados en diferentes categorías conducta, maltrato, etc.) que *la situación educativa presenta*; el Estado los *representa* y aborda a través del Programa. Son situaciones factibles de ordenar, regular, definir, controlar, es decir las puede *representar* -o al menos a algunas- a través del PED, de esta manera *da cuenta* de este tipo hechos.

Ahora bien, ¿Reflejan esos “incendios” y esos números de “casos” a la complejidad y pluralidad que en verdad significan todas las problemáticas vividas en la escuela? ¿Lo *representado* a través del PED, refleja fielmente a dicho desborde?

Sí lo que se *representa* en realidad no refleja o no corresponde a todo lo *presentado* por la *situación educativa* actual, son muchas las demandas que quedan insatisfechas, muchas las

⁹⁸*Escuelas Rojas*. s/f. Párrafo 3. Agencia de comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y Vos. Disponible en: <http://www.vozyvos.org.uy/escuelas-rojas/> (Acceso: 10/11/2017)

⁹⁹*Escuelas Rojas*. s/f. Párrafo 3. Agencia de comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y Vos. Disponible en: <http://www.vozyvos.org.uy/escuelas-rojas/> (Acceso: 10/11/2017)

problemáticas que quedan sin abordar. Este hecho se podría visualizar por ejemplo a través de lo que expresan los docentes en sus evaluaciones y sus pedidos, hay una realidad educativa de la que no se está *dando cuenta*, de la cual el Estado no se estaría haciendo cargo de *representar*.

¿No lo *representa* debido a que no le interesa hacerlo? ¿Coloca estas problemáticas que desbordan, en el “afuera” de la escuela? ¿Las manifestaciones de la cuestión social como la infantilización de la pobreza, las violencias interpersonales, la fragilización de los soportes familiares y comunitarios son parte de la escuela o del afuera? ¿No lo *representa* debido a que no encuentra la manera de hacerlo? ¿Pretende invisibilizarlo o disuadirlo?

Sí hay una *situación educativa* que es *presentada* diariamente en el ámbito escolar, y que no está siendo debidamente *representada* o no lo está siendo en su totalidad, se podría interpretar a esto desde la mirada de Cerletti (2008), como un estado que no es de *normalidad*. Sí no hay un estado de *normalidad*, se ve afectada la estabilidad del sistema educativo, su coherencia y su continuidad. No todo lo que hay, ni todo lo que sucede en la *situación educativa* está siendo reconocido y asumido por parte del Estado, por tanto no está siendo abordado, no están previstos los mecanismos por parte de este para responder y *dar cuenta* de estas.

No hay respuesta si no hay pregunta, no hay solución si no hay problema, no hay efecto si no hay causa, no hay abordaje si no hay nada que abordar, no hay intervención si no hay nada sobre qué intervenir. Para que desde el Estado haya una predisposición, habilitación, “permiso”, impulso, o voluntad para la construcción de un espacio ocupacional tanto para el Trabajo Social como para un equipo interdisciplinario en cada una de las escuelas del país, primero debe entender, visualizar, asumir, la necesidad de construir el mismo. Debe reconocer que hay necesidades *presentadas* en las *situaciones educativas* que no están siendo *representadas*.

Igualmente la cuestión no está solamente en querer *dar cuenta* de dicho desborde o asumir la necesidad de dar cuenta, que es un paso esencial, sino también llevar adelante un cambio de estructura. Ya que es probable que el espacio ocupacional que “*puede ser*” signifique una innovación o cambio lo que inevitablemente conlleva, según el autor a una reestructuración -ya sea una modificación o una nueva estructura-. Toda novedad implica una reestructuración, por lo tanto un dilema o un conflicto para el Estado.

¿Qué constituiría en este caso la novedad? Diversos elementos, el trabajo en conjunto interdisciplinario y el diálogo de saberes que implica esto, tanto dentro del equipo interdisciplinario como el de este con el equipo docente, a fin de trabajar todos con un fin último en común; el abordaje no escolar de los problemas sociales y de la diversidad; una modalidad

diferente de vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad; una forma diferente de trabajo interinstitucional; otro tipo de perspectiva educativa, más amplia, más abarcativa, entre muchos otros.

Desde la perspectiva educativa actual, desde la estructura del sistema educativo actual, desde lo que se *representa* hoy, es difícil que este espacio “deseado” o “pretendido” suceda. He aquí, a la luz de los aportes de Cerletti (2008), el Estado como limitador en potencia, a la posibilidad de construir un espacio ocupacional diferente, más amplio, con mejores condiciones, con más alcance, que se adecue mejor a las necesidades y problemáticas de la escuela, menos restringido.

Sin embargo, *“En la cercanía o lejanía de lo que se presenta y lo que se representa, se apoya la posibilidad de que algo diferente a la repetición de lo mismo tenga lugar”* (Cerletti, 2008; 43)

La escuela pública uruguaya actual se encuentra en una etapa de discusión y debate que coloca en interpelación todos los elementos que la constituyen, asimismo la educación como institución clave de la sociedad moderna se interpreta hoy como un dispositivo en crisis, tiene sus bases fundantes en vacilación y titubeo (Cruz y Pandolfi, 2012). Esto no es una eventualidad, corresponde ciertamente a una sociedad en la que se han producidos en las últimas décadas profundas transformaciones que han configurado otro modo de ser y estar en el mundo. (Cruz y Pandolfi 2012).

Se producen “nuevas” dinámicas sociales que impactan indefectiblemente en el ámbito escolar, configurando un escenario socio educativo que recepta y refleja necesidades y problemáticas sociales que desborda a la escuela afectando directamente un derecho fundamental de los niños, como los es ejercer una educación de calidad, en pos de su pleno desarrollo.

En este contexto es que se constituye un espacio ocupacional para el Trabajo Social en algunas escuelas públicas a través del Programa Escuelas Disfrutables, implementado desde el año 2008. Luego de realizar una aproximación a dicho programa, observando los elementos que lo constituyen, es posible interpretar que el mismo se configura como un espacio ocupacional con importantes restricciones. Lo cual llevó a conjeturar tres cuestiones; en primer lugar, no es un espacio ocupacional amplio, consolidado, que haya tenido modificaciones visibles en el desarrollo de los profesionales que en él ejercen, en segundo lugar no responde a los pedidos que expresan los docentes desde un cuantioso tiempo y por último no responde la totalidad de su modalidad, acertadamente a la realidad compleja y plural en la que se encuentra inmersa la escuela, en donde diariamente el escenario de la misma se inunda con diversas problemáticas y necesidades sociales.

¿Es posible construir un espacio ocupacional diferente? -diferente en el sentido de un espacio que se adecue de mejor manera a la realidad socioeducativa actual-. Luego de indagar y observar cómo diferentes elementos se configuran en potenciales habilitadores o trabas a la construcción de dicho espacio, es posible comprender que la obstaculización en mayor potencia la posee el Estado. Entendiendo que, este debe primero reconocer y asumir dicho desborde para luego proporcionar herramientas a fin de abordarlo, hecho que en un principio, se podría interpretar que no ha realizado, o al menos en su totalidad.

La cuestión es, que construir un espacio ocupacional tanto para el Trabajo Social como para un equipo interdisciplinario, entendiendo a esto como *novedad*, conlleva modificaciones en la columna vertebral del Sistema Educativo, implica un cambio en la estructura. (Cerletti, 2008)

Para lo cual es necesario una perspectiva educativa que amplíe su espectro, que abarque más terrenos y que comprenda a la educación en la escuela como mucho más que un aula, un docente, un pizarrón y un niño, de no ser así el PED se podría transformar en un efectivo “proveedor de equipos de bomberos”, aún cuando prevea uno por escuela, no es a ese tipo de rol al que se apela, no se pretende un equipo que “apague incendios”, y que proporcione números tangibles; se trata de pensar en un equipo que aborde las diversas problemáticas sociales que se expresan en la escuela, entendido dicho abordaje como un *múltiplo de múltiples* tareas educativas directas.

Es necesario, para la efectiva construcción del espacio que “*puede ser*”, una perspectiva integral, amplia, holística, que apele verdaderamente a generar espacios educativos que favorezcan el pleno desarrollo del niño en todos sus aspectos, no solamente en el intelectual y moral, sino también que dé cuenta de su plano emocional, social, físico.

Entendiendo que diversas expresiones de la cuestión social se expresan diariamente en la escuela, es que se considera a la misma como un *campo problemático* (Rozas, 1998) pertinente y legítimo para el Trabajo Social, donde este puede realizar intervenciones que aporten significativamente tanto a la escuela como institución, como a los sujetos en particular, principalmente para el niño y su familia acompañando este complejo proceso de lo educativo, asimismo es un lugar privilegiado para la profesión desde donde construir realidad a partir de los valores y principios que la profesión se propone.

Un lector puede cuestionarse, ¿es el lugar la escuela para abordar estas manifestaciones de la cuestión social? ¿Debe la escuela, *dar cuenta* de estas problemáticas? ¿Debe asumir el abordaje del impacto de las “nuevas” dinámicas sociales? O cualquier ciudadano puede decir como parte del conocimiento cotidiano, “la escuela no es un lugar para atender esos problemas”.

Si bien se entiende que son interrogantes dignas de debate, desde la perspectiva que se encuadra este trabajo se sostiene que el punto no está en, ¿debe la escuela dar cuenta de estas o no?, debido a que ineludiblemente, ya son parte de la realidad de la misma. Estas “problemáticas” se visualizan, se viven, de una manera u otra, en mayor o menor medida, con menor o mayor intensidad a cada hora, cada día, a través de cada niño, así como en la relación con las familias y el entorno. Estas se receptan y se reflejan inevitablemente en el ámbito escolar, afectan los

procesos educativos en general, inciden negativamente en el clima institucional, afectan el andamiaje de la escuela, vulneran el derecho fundamental del niño como lo es ejercer una educación de calidad.

¿Puede un adulto dejar sus emociones, sentimientos, pensamientos, a un lado antes de ingresar a un curso o al trabajo? ¿Puede “suspender” su subjetividad y dejarla a un lado? Probablemente muchos logren invisibilizarlos u ocultarlos por un tiempo, disuadirlos o disimularlos, pero difícilmente los aparten por completo.

Los niños no puedan entrar a la escuela solo con la mochila de los cuadernos, no pueden dejar afuera la mochila de su vida, de su familia, de su hogar, de la realidad que la sociedad y el mundo adulto les ofrece hoy, es prácticamente imposible. El niño como todo ser humano es un ser integral, que no puede dejar parte de su ser en la puerta de la escuela, hasta que sea la hora de la salida.

Por lo cual se considera más real y valedero discutir ¿cómo abordar dicha situación? ¿Qué educación se debe construir que tenga en cuenta todos estos elementos? ¿Desde qué perspectiva se debe pensar a la escuela, de forma que esta no pretenda que el niño entre a la misma simplemente esperando a recibir los conocimientos preestablecidos como válidos, dejando a un lado cualquier elemento de su subjetividad que perjudique dicho proceso de enseñanza-aprendizaje/docente-alumno?

En una entrevista, - Renato Opertti¹⁰⁰ - expresa, (...) -¿A qué cambios se refiere? - En Uruguay hemos tendido a relegar la discusión de fondo. Todos los debates están centrados en las condiciones edilicias, los salarios, el equipamiento, los puntos del PIB, la asignación de horas y se discute menos para qué y qué educamos. El marco curricular tiene que leer lo que pasa en la sociedad. Hoy la educación en Uruguay está dividida en niveles y solo pensada para qué sucede a la interna de cada nivel; no hay una mirada global. La idea es que se defina qué competencias y conocimientos tiene que adquirir un estudiante, durante su viaje educativo, para su vida personal, para el trabajo y la sociedad en general.¹⁰¹

Se considera necesario pensar a la educación desde la perspectiva de Paulo Freire en el sentido de que *“todo acto educativo, es un acto político”*¹⁰², reflexionar o como interrogaba Reina

¹⁰⁰ Es Sociólogo, Magíster en Educación, especialista en la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, socio fundador e integrante de la comisión honoraria de Eduy21. Más datos en: Entrevista *central, viernes 6 de enero: Renato Opertti*. Disponible en: <http://www.enperspectiva.net/enperspectiva-net/entrevista-central-jueves-5-de-enero-renato-opertti/>

¹⁰¹ *“En Uruguay no se discute para qué y qué educar”* (2017) Entrevista a Renato Opertti, pregunta: 7. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/informacion/uruguay-discute-educar.html> (Acceso: 10/11/2017)

¹⁰² *Entrevista: Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”* (1978) en *Diario digital El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html (Acceso: 10/11/2017)

Reyes¹⁰³ “¿para qué futuro educamos?, ¿Para qué educar? ¿Cómo? ¿Qué educar? Y sobre todo ¿Para quién educar?

Sería pertinente desde el colectivo profesional reflexionar sobre estas cuestiones y justificable desde el punto de vista que el componente socio educativo ha estado presente durante todo el recorrido de la profesión y que es hoy ya la escuela un espacio ocupacional para el Trabajo Social. Es además un lugar privilegiado desde donde construir ciudadanía, es un lugar donde se puede construir prácticas profesionales que no se destaquen por su dimensión asistencial. Sin embargo el Trabajo Social a nivel local, no ha profundizado en el estudio del campo educativo, ni se constituye este como parte de la formación obligatoria de grado. (Berri, 2016)

Partiendo de entender que el componente socioeducativo del Trabajo Social se expresa, a modo general, en todos aquellos procesos de intervención que tienen el objetivo de incidir y transformar en las formas de pensar y de actuar de los individuos, interfiriendo en la construcción de subjetividades (Gómez y Maciel apud Claramunt, 2009) y que la escuela se configura entre el vaivén de lo subjetivo-objetivo, socialización-individualización, reproducción-emancipación-; es posible pensar como el Trabajo Social podría, a través de la escuela, teniendo en cuenta las estructuras objetivas que condicionan a todo sujeto, incidir en la subjetividad de los niños, promoviendo aunque sea de forma mínima un espíritu -en el sentido de Durkheim- que apele más a un *sujeto libre* que *gobernable*.

Asimismo, la escuela es un espacio de desarrollo de las otras dimensiones del Trabajo Social como la asistencial e investigativa, las cuales son constitutivas de un espacio profesional.

Quizás en el escaso desarrollo de la última de los Trabajadores Sociales que han ejercido profesionalmente en el campo de la educación se encuentra una de las claves de escasa construcción de un espacio profesional autónomo en las escuelas.

Para ir finalizando se podrían presentar como preguntas guías a posibles líneas de investigación, las siguientes: ¿A qué se debe que el Trabajo Social no haya profundizado a nivel local en el campo de lo educativo? ¿Cuál es la visión de los trabajadores sociales acerca del PED? ¿Se podría analizar al PED como política educativa focalizada?

¹⁰³ Fue una gran pedagoga uruguaya del siglo XX. Educadora de larga trayectoria, periodista, legisladora y dirigente gremial. Más datos en: Sitio web de UDELAR. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/34308> (Acceso: 10/11/2017)

Por otro lado, respecto al debate académico ideológico sobre la función de la educación en el sistema, que discute a grandes rasgos, entre la disyuntiva reproducción-emancipación, ¿Qué rol estaría jugando el espacio ocupacional del Trabajo Social a través del PED? ¿Cambiaría su rol o al menos relativamente desde el espacio ocupacional identificado como el “deseado” o “pretendido”? ¿Se podría pensar dicho espacio ocupacional como una forma de ruptura dicotómica -en el sentido de Sastre-?

La posibilidad de trascender el espacio ocupacional fundamentalmente restringido, por ser una institución reproductora de sus lógicas y con fuerte arraigo del pensamiento didáctico-pedagógico en sentido restricto, se encuentra en la defensa de la autonomía profesional y en la visualización de la necesaria tarea interdisciplinaria que debe enfrentar la educación en estos días.

La autonomía profesional es un requisito fundamental en la constitución de un espacio profesional, que atendiendo el mandato institucional que define el espacio ocupacional, construya conocimientos, abordajes metodológicos y operativos que den respuesta a la realidad múltiple y compleja.

A modo de cierre, se volverá al comienzo de este trabajo, a Gandhi para realizar la última consideración. Se cree esencial que desde el Trabajo Social se construyan espacios profesionales privilegiados desde donde construir otras realidades, como lo es la escuela, en donde se puede:

Cuidar los pensamientos de los niños, porque se convertirán en sus palabras, cuidar sus palabras, porque se convertirán en sus actos, cuidar sus actos, porque se convertirán en sus hábitos, cuidar sus hábitos porque se convertirán en sus destinos. En dichas tareas se juega la ampliación de trayectorias posibles para los niños y sus familias, a la vez que la construcción de una sociedad más libre, justa, pacífica.

Abreu (2004) “A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira”. Revista Serviço social & sociedade. Nº 79. Cortez Editora. San Pablo.

Antunes (2001) “Trabajo y precarización en un orden neoliberal”. En: La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO, Buenos Aires.

Berri, (2016) Trabajo Social frente al debate actual en Educación. La incómoda opción entre el determinismo o “matar al mensajero”. Montevideo: Fronteras, (9), pp. 153-165.

Bonicatto, (2012). La construcción del espacio ocupacional. Facultad de Trabajo Social. Universidad De La Plata. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_11_power_point..pdf (Acceso: 14/10/17)

Bonicatto, (2014). La construcción del espacio ocupacional: Un juego de final abierto. Ficha de Cátedra Administración en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad De La Plata. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_9___la_construccion_del_espacio_ocupacional__un_juego_de_final_abierto__2014.pdf (Acceso: 14/10/17)

Cerletti, (2008). Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante.

Claramunt, (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. Montevideo: Fronteras, (5).

Claramunt, García y García (2015). Primer censo de egresados de Trabajo Social. ADASU. FCS

Cruz y Pandolfi (2012). Prácticas educativas e interpelación pedagógica. En Susana, M., Fuentes, M., Cruz, V. (compiladoras) Claroscuros. Trabajo Social, capitalismo tardío y subjetividades. Ed. Universidad de La Plata pp. 75-120

Fassler (Coord.) (2007). Mesa de diálogo: políticas de educación. Análisis y propuestas. UDELAR, FCS: Red Género y Familia. UNFPA. Montevideo, Ediciones Trilce. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/9465/1/Mesa%20de%20dialogo%20politicas%20de%20educacion.%20Analisis%20y%20propuestas.pdf> (Acceso 14/10/17)

Freidson (1978). “La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado”. Península. Barcelona.

Giorgi (2003) “La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica”. Anales del XII Congreso de ALAR. Montevideo.

Gómez y Ríos (2013). “Construcción del espacio profesional del trabajador social en la escuela primaria. Alcances y Límites.” Universidad Nacional De Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6552/tesis-fcpys-ts-2013-gomez-rios.pdf (Acceso 14/10/17)

Hernández, González, Cívicos y Pérez (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. Acciones e investigaciones sociales, (1 Ext), 453. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2002450.pdf> (Acceso 25/09/2017)

Iamamoto (1997) “Servicio social y división del trabajo” Sao Paulo, Brasil, Cortez Editora.

_____ (2000). “La metodología en Servicio Social: lineamientos para el debate”. En: Borgiani y Montaña. Metodología y Servicio Social. Hoy en debate. San Pablo: Editorial Cortez

_____ (2003) “El debate contemporáneo del Servicio Social y la ética profesional”. En: Servicio Social Crítico. Borgiani, E.; Guerra, Y. y Montaña, C. (orgs.). Ed. Cortez, San Pablo 2003.

Luengo (2004). “La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación.” En Pozo, Álvarez, Luengo, Y Otero. Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: <http://avancelastablas.es/psicologos-educacion/wp-content/uploads/2016/12/1-EducacionConcepto.pdf> (Acceso 25/09/2017)

Oliva (2007). Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina. Bs As. Editorial Imago Mundi. Disponible en: <https://catedralibrets.files.wordpress.com/2017/04/oliva.pdf> (Acceso 14/10/17)

Olivia (2008). “Intervención y espacio ocupacional en los orígenes del Trabajo Social” . Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA Tandil, Año 1 N°1, p. 53 – 63. ISSN en trámite. Disponible en: <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/oliva-a.pdf> (Acceso: 14/10/17)

Rozas (1998). “Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social.” Espacio Editorial. Buenos Aires.

Tobón, Rottier Y Manrique (1983). La práctica profesional del Trabajo Social (Guía de análisis) Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS). Lima, Perú. Editorial Humanitas. Disponible en: http://www.academia.edu/8475817/la_practica_profesional_del_trabajador_social (Acceso: 08/10/17)

Urrutia (1983) “La profesión: una totalidad por abordar” . En Revista Acción Crítica # 13, Julio 1983. Lima, Perú. Publicación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Trabajo Social. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-013-08.pdf> (Acceso: 14/10/17)

FUENTES DOCUMENTALES

ADASU (2002) Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay. Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) . Montevideo (mimeo).

ANEP (2010). Proyecto Formato escolar: Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas. Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos. CEIP. Montevideo. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspeecomparadeos/identidades_actualizaciones_pedagogicas.pdf (Acceso 25/09/2017)

ATD (2015). Informes y resoluciones de la ATD nacional ordinaria. Agosto 2015, Piriápolis, Maldonado. CEIP. ANEP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf (Acceso: 08/10/17)

ATD (b) (2014). Síntesis nacional. 16-17|12|2014. CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/SINTESIS_NACIONAL_16_17_DIC_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

ATD (a) (2014). Síntesis nacional. 24|09|2014 CEIP. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/Sintesis_Nacional_set_2014.pdf (Acceso: 16/10/17)

ATD (a) (2016). Inclusión. Diálogo social. Uruguay hacia el futuro-Mesa 3: Educación. Resoluciones de la ATD. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/9DialSocial_Inc_Documento_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

ATD (b) (2016). Formación docente. Diálogo social. Uruguay hacia el futuro-Mesa 3: Educación Resoluciones de la ATD. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016>

/atd/adjuntos /10_Dial_Social_Forma_Docente_Documento_de_ATD_del_CEIP.pdf (Acceso: 16/10/17)

CEIP. Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2016-2020. Disponible en: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/Ope CEIP2016-2020.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/Ope%20CEIP2016-2020.pdf) (Acceso: 16/10/17).

El programa que trabaja para devolver la paz a las escuelas (2017). Educación- Escuelas Disfrutables. Diario digital El Observador. Por Magdalena Cabrera - 19 junio 2017. Disponible en: https://www.elobservadormas.com.uy/noticia/2017/06/19/362/el-programa-que-trabaja-para-devolver-la-paz-a-las-escuelas_1086390/ (Acceso: 10/11/2017)

“En Uruguay no se discute para qué y qué educar” (2017). Entrevista a Renato Operti. Diario digital El País. Por Tomer Urwicz - 07 setiembre 2017. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/informacion/uruguay-discute-educar.html> (Acceso: 10/11/2017)

Escuelas Disfrutables. Blog del departamento Colonia. Disponible en: <http://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/> (Acceso: 08/10/17)

Escuelas Rojas. Agencia de Comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y vos. Un proyecto de El Abrojo. Disponible en: <http://www.vozyvos.org.uy/escuelas-rojas/escuelas-rojas>

Escuelas tiempo completo. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/antecedentes-tiempo-completo> (Acceso: 08/10/17)

La escuela después del golpe (2017). Diario digital El País. Por Fernanda Kosak- 10/09/2017. Disponible en: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/escuela-despues-golpe.html> (Acceso: 10/11/2017)

Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/009 - N° 27654. Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf (Acceso 25/09/2017)

Entrevista: Paulo Freire: "La educación es siempre un quehacer político" (1978). Por Karmentxu Marin -21/05/1978. En Diario digital El País. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html (Acceso: 10/11/2017)

Programa escuelas disfrutables. CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> (Acceso: 08/10/17)