



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**Ciencias
Sociales**



**Trabajo
Social**

Universidad de la República

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Trabajo Social

**MONOGRAFÍA FINAL DE GRADO
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL**

**La construcción del espacio profesional del Trabajador
Social en educación media:
experiencias en liceos de Montevideo y el área
metropolitana**

Estudiante

Cecilia Luzardo González

Tutora:

Mag. Yoana Carballo

Montevideo, Uruguay.

Enero 2021

Agradecimientos

A todos aquellos, que desde los más diversos lugares, han contribuido a que hoy esté concretando una tan importante aspiración profesional.

Especialmente a mi familia y a mis amigos, que me han impulsado a meterle cuerpo y mente a este trayecto educativo.

A todos los compañeros de facultad, que con mates y risas compartidas, fueron esenciales para poder transitar por los espacios de formación de la facultad, caminando a la par, discutiendo ideas, apasionándonos con la realidad y proyectando otro futuro.

A todos los compañeros y amigos docentes, que han sido partícipes de lo complejo y agobiante que es estudiar y trabajar a la vez; y que a través del compromiso y el pienso colectivo sobre las necesidades y dificultades del sistema educativo han generado en mí la curiosidad y el interés por esta temática.

A los Trabajadores Sociales entrevistados, que con la mejor de las voluntades, han facilitado la realización de las entrevistas y han permitido analizar sus experiencias. Sus voces son las creadoras de este documento.

A la tutora de esta monografía por sus orientaciones constantes.

No queda más que agradecer una y otra vez.

Resumen

La presente monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, se enmarca en el campo de la educación en Uruguay, específicamente, en la construcción del espacio profesional del Trabajador Social en instituciones de educación media, tanto básica como superior, de Montevideo y el área metropolitana.

Se partió de comprender que el proceso de universalización del acceso a educación media en el país, ha generado una gran diversidad de estudiantes dentro de las aulas, que se visualiza en situaciones y necesidades concretas, que traen como consecuencia nuevos desafíos en torno al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes¹. Esta realidad abrió las puertas a la presencia de otros profesionales dentro de los equipos educativos, entre ellos, el Trabajador Social.

A través de la revisión bibliográfica por un lado, y de la realización de entrevistas a Trabajadores Sociales de instituciones de educación media por otro, se buscó dar respuesta de forma exploratoria a las características del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos, a las demandas que recibe, de quiénes lo hace, cómo las tramita, y con qué otros profesionales desarrolla los procesos de intervención.

El análisis de las entrevistas realizadas a Trabajadores Sociales de liceos de Montevideo y el área metropolitana, y el aporte de la bibliografía relativa a la temática, permitió comprender el proceso de inserción del Trabajo Social en educación media vinculado a diversas transformaciones sociales y a la masificación del acceso a este nivel educativo por parte de la población, así como conocer las características del espacio profesional construido en educación media por parte de estos profesionales, el trabajo que realizan con otros actores dentro y fuera de la institución educativa así como los desafíos que presenta este campo de inserción.

Palabras claves: Trabajo Social - espacio profesional - educación media

¹ Se aclara que la referencia al genérico “los estudiantes” incluye a las y los estudiantes.

Índice

Introducción	4
Justificación de la pertinencia y relevancia del tema	6
Estrategia metodológica.....	8
Capítulo I: El camino hacia la universalización del acceso a educación media.....	11
Capítulo II: La inserción del Trabajador Social en educación secundaria.....	16
Capítulo III: La construcción del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos	
El espacio profesional en los liceos	22
Las dimensiones del Trabajo Social en los liceos.....	24
El trabajo con la familia	31
Capítulo IV: El Trabajo Social con otros: dentro y fuera de la institución educativa	
El trabajo con el resto del equipo educativo.....	38
El trabajo interinstitucional.....	41
Reflexiones finales	45
Bibliografía.....	49
Anexo	53

Introducción

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Se pretende trabajar en torno a la construcción del espacio profesional del Trabajador Social en instituciones de enseñanza media, tanto básica como superior de Montevideo y el área metropolitana. De esta manera, se abordarán las características de la inserción profesional dentro de los liceos, a partir de la reflexión sobre las demandas que recibe, cómo y con quiénes tramita las respuestas, así como la articulación con otros saberes profesionales dentro y fuera de la institución. En este sentido, es de especial interés poder analizar cómo dentro de una institución centralizada en los saberes y experiencias docentes, se integra el saber profesional del Trabajador Social.

El interés en este tema surge a partir de mi experiencia profesional como Profesora de Historia y Adscripta en instituciones tanto públicas como privadas de educación media de Montevideo, y de las problemáticas visualizadas dentro y fuera del aula, vinculadas a procesos del mundo actual, al entorno donde se ubican los liceos y a la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes y sus familias, y cómo estas impactan en las trayectorias educativas de los mismos.

El acceso a la educación implica “que los estudiantes se matriculen al inicio de cada año lectivo, asistan con regularidad durante cada uno de esos años, avancen en el trayecto educativo de acuerdo con la propuesta pedagógica (típicamente a razón de un grado por año) y egresen al finalizar el último grado del último ciclo obligatorio” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 83). De esta manera, es importante pensar estrategias que atiendan no solo a la universalización del acceso, sino al efectivo logro educativo de los estudiantes dentro de las instituciones, teniendo presente que diferentes situaciones que enfrentan los estudiantes y sus familias impactan en esa trayectoria.

Muchas de las instituciones que motivan el interés personal por la temática de esta monografía, por lo general, no han contado con la presencia de Trabajadores Sociales en su equipo educativo, y muchas veces, tampoco Psicólogo. Esta situación ha generado en mí, y en diferentes colectivos, espacios de reflexión constante sobre la importancia de contar en los equipos educativos liceales con la presencia de profesionales en otras disciplinas, entre ellas, el Trabajo Social. Estos equipos permitirían construir estrategias

de acción diversas y complementarias para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes junto con sus familias y el resto de la comunidad.

Las preguntas orientadoras que guiaron esta monografía fueron: ¿Cuál es el espacio profesional del Trabajador Social en los liceos?, ¿De qué manera se define ese espacio profesional en cada institución?, ¿Qué demandas recibe el Trabajador Social?, ¿De qué manera las recibe?, ¿A través de quiénes?, ¿Cómo se articula el saber profesional del Trabajador Social con los de los otros actores profesionales?

Partiendo de comprender que la educación es un derecho humano fundamental para el desarrollo integral de todas las capacidades humanas y la inserción social, la mejora constante de los resultados educativos en educación media, son materia de preocupación y de ocupación por parte del Estado y de la sociedad civil. Esto genera un espacio fértil para el trabajo de otros profesionales dentro de los liceos, con la finalidad de generar un espacio de trabajo interdisciplinario que ofrezca mayor amplitud al abordaje de diferentes situaciones problemáticas y de gran vulnerabilidad para el estudiantado, y que puede llevar, a través del intercambio de saberes y miradas teóricas, a intervenciones más oportunas e integrales.

Ubicándose en el campo de estudio antes planteado, la siguiente monografía pretende abordar como objeto de análisis la construcción del espacio profesional del Trabajador Social en instituciones de educación media (básica y superior) de Montevideo y el área metropolitana.

En cuanto a los objetivos de trabajo, podemos decir que el general consiste en conocer las características que asume el espacio profesional del Trabajador Social en instituciones de educación media de Montevideo y el área metropolitana.

En cuanto a los específicos, busco:

1. explorar qué tareas son las desarrolladas por el profesional en los liceos;
2. identificar qué demanda de intervención recibe el Trabajador Social y a través de quiénes;
3. conocer cómo y con quiénes el Trabajador Social desarrolla el proceso de intervención en los centros educativos.

En cuanto a la estructura de la monografía, luego de la presentación de la justificación y pertinencia de la elección del tema y de la estrategia metodológica seleccionada, la misma se subdividirá en cuatro capítulos.

El primero de ellos pretende ser un breve recorrido por el proceso de universalización del acceso a educación media en Uruguay, mientras que el segundo capítulo, aborda el proceso de inserción de la figura del Trabajador Social en los liceos públicos del país.

Posteriormente, el capítulo tres, ya incorporando los insumos de las entrevistas realizadas a profesionales del Trabajo Social en liceos públicos y privados, se basa en estudiar la construcción del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos, las tareas realizadas por los mismos, y las demandas recibidas.

El cuarto y último capítulo, aborda el trabajo interdisciplinario e interinstitucional del Trabajador Social en los liceos, tomando como base los insumos de las entrevistas realizadas.

La monografía culminará con la presentación de una serie de reflexiones finales en relación a lo planteado en los capítulos anteriores.

Justificación de la pertinencia y relevancia del tema

La elección del presente tema responde al interés que suscita en la actualidad uruguaya, el logro de crecientes niveles educativos que posibiliten el pleno desenvolvimiento de las potencialidades de los sujetos.

Insertos en un contexto internacional interdependiente y sujeto a constantes transformaciones, la educación se convierte en un elemento clave para el desarrollo del individuo viviendo en sociedad.

Las trayectorias educativas de los estudiantes dentro de los centros de educación media, están atravesadas por un conjunto de avatares del mundo actual, de la vida personal y familiar que inciden en el recorrido educativo, generando trayectorias no lineales, ni esperadas en cuanto a los tiempos y edades teóricas (Terigi, 2014). La universalización del acceso a la educación media, ha aumentado en gran medida la diversidad de estudiantes en las aulas, haciendo especialmente importante el acompañamiento integral a los estudiantes en estas trayectorias diversas y complejas.

Este acompañamiento es fundamental para intervenir en posibles situaciones de desafiliación, asistencia intermitente y/o repetición. Situaciones preocupantes y persistentes en el Uruguay de hoy, y donde inciden, como plantea Aristimuño (2009) diversos factores como ser los socioeconómicos, familiares o del proyecto educativo.

A su vez, además de las condicionantes materiales, Kaplan (2006) también afirma que intervienen “la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos” (p. 38).

Los estudiantes de educación media por la propia etapa vital que están atravesando, la adolescencia, “tienen una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de la familia, amigos y toda la sociedad (...)” (Aberastury y Knobel, 1999, p. 38). Esto hace especialmente importante el acompañamiento adulto.

En este sentido, el acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes, implica la necesaria participación de la familia en este proceso, a través de la realización de acuerdos educativos en conjunto y asumiendo responsabilidades mutuas. Las familias, conjuntamente con la institución educativa son los dos principales agentes socializadores de los niños/as y adolescentes, por tanto se deben generar a través de la actuación de los diferentes profesionales de la institución educativa (docentes, adscriptos, Trabajador Social) vínculos de complementariedad (Conde, 2005).

Estas familias a su vez son un espacio altamente complejo, construido históricamente a través de relaciones y negociaciones entre sus partes y con toda la sociedad (Mito, 2015).

Es por esto, que es fundamental consolidar equipos educativos con saberes disciplinarios diversos y complementarios, que permitan abordajes integrales a las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes que afectan las posibilidades de continuidad educativa. Al respecto, Calvo (2015) plantea que

los nuevos desafíos de intervención profesional que se presentan a los trabajadores sociales en un contexto complejo de la cuestión social, con la aparición de nuevas demandas de intervención, requieren un trabajo interdisciplinario, la articulación con otras instituciones a nivel comunitario, entre ellas instituciones

públicas, privadas y organizaciones no gubernamentales, las cuales en el marco normativo actual -desde un enfoque de derechos- deben ser las encargadas de dar respuesta a múltiples situaciones de vulneración de derechos en la Niñez (p. 79).

La creación de dispositivos de acompañamiento y orientación a los estudiantes con mayores dificultades para el logro de la continuidad educativa, también implica el conocimiento y el trabajo en red con otras organizaciones y recursos de la zona donde está inserta la institución. Así, tanto la institución educativa como la familia son parte de un sistema social, político, económico y cultural mayor (Dabas, 2003), y en este sentido, es fundamental fortalecer el tejido social, entendiendo a la institución educativa como parte de la comunidad, con la cual tiene que estar abierta y en constante intercambio (Conde, 2005). El Trabajo Social tiene un rol fundamental en el logro de la construcción de estas redes con la comunidad.

A partir de todo lo antes dicho, es fundamental realizar una importante reflexión sobre el rol del Trabajador Social en instituciones de educación media, especialmente en qué tipo de participación es deseable que tenga en el diseño de estrategias de intervención junto con el resto del equipo educativo. Las palabras de Rozas (2015) son bien pertinentes en este sentido, cuando plantea la necesidad de fortalecer “los mecanismos de articulación que tengan impacto en la identificación y sostenimiento de redes de contención fundamentalmente para garantizar el acceso a los derechos sociales y culturales” (p.112).

Cabe destacar que existe poca producción de conocimiento a nivel nacional sobre el rol del Trabajador Social en los liceos, y teniendo en cuenta que tiene una inserción en educación media aún insuficiente en relación a lo demandado, considero que este trabajo puede ser un humilde aporte para continuar generando conocimiento y problematizando el rol de este profesional en la educación media.

Estrategia metodológica

Para aspirar a dar respuesta al objeto de análisis antes presentado, por un lado se realizó un estudio basado en una revisión bibliográfica de publicaciones de divulgación científica y de documentos institucionales que abordan la temática del Trabajo Social en la educación, y por otro lado, se tomaron insumos de la realización de cinco entrevistas semiestructuradas a diferentes Trabajadores Sociales que se desempeñan hoy en día en

liceos públicos y privados de Montevideo y el área metropolitana. Cuatro de estas entrevistas se realizaron de forma presencial y personal, y una de ellas de forma virtual a través de la plataforma ZOOM.

Es un estudio de corte cualitativo, exploratorio y descriptivo. Es exploratorio ya que no existe abundancia de investigaciones y producciones teóricas previas en este sentido en Uruguay. Este tipo de estudio se realiza “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 79).

Por otro lado, el estudio es descriptivo, ya que busca “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan (...)” (Hernández et al, 2010, p. 80). En este sentido, busca identificar y comprender el espacio profesional del Trabajador Social en liceos tanto de enseñanza básica como superior.

Teniendo en cuenta las características del objeto de análisis, se utilizaron fuentes primarias y secundarias.

Al respecto, las fuentes primarias implican

cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos [...] Por el contrario, la investigación secundaria se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 85).

En cuanto a los documentos secundarios consultados, se tuvo presente, como plantea Corbetta (2007) que son

un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador. Por tanto, el documento es generado por los individuos o las instituciones para fines distintos de los de la investigación social, aunque ésta puede utilizarlo para sus propios fines cognitivos (p. 376).

En relación a las fuentes primarias, se realizaron un conjunto de entrevistas a Trabajadores Sociales actualmente desempeñándose en liceos de Montevideo y al área metropolitana, partiendo de entender a la entrevista como

una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental —no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo— del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación (...)” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 89).

Las mismas fueron semiestructuradas, es decir, se contó con una serie de preguntas a abordar durante la entrevista pero se tuvo cierta flexibilidad para su formulación y orden de acuerdo a las particularidades de cada entrevistado y a emergentes que surgieron del intercambio con cada Trabajador Social.

Se buscó con las entrevistas tener insumos para el análisis acerca de cómo estos profesionales comprenden el ejercicio de su profesión en los liceos, qué tareas asumen y de qué forma la llevan a cabo. Corbetta (2007) en este sentido plantea que la entrevista tiene como “objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (p. 344).

Capítulo I: El camino hacia la universalización del acceso a educación media

A medida que el sistema educativo uruguayo ha caminado rumbo a la universalización del acceso a educación media, ha aumentado de forma considerable la diversidad de los estudiantes en las aulas, en cuanto a sus necesidades, intereses, situaciones socio- económicas, arreglos familiares, proyectos de vida y concepciones del mundo. Las mismas impactan de forma muy importante en las trayectorias educativas de estos estudiantes y generan nuevos desafíos en el sistema educativo.

Martinis y Falkin (2017) plantean que el sujeto tradicional de la educación media, “conformado por un modélico adolescente de sectores medios y altos (...) se ha visto progresivamente eclipsado por la irrupción de sujetos populares portadores de otras sensibilidades y perspectivas sobre lo social” (p. 19). Esto ha generado nuevos desafíos en el horizonte, por un lado, en cuanto al logro no solo del acceso, sino de la permanencia de los estudiantes en los centros educativos y por otro lado, al logro de aprendizajes que habiliten la continuidad educativa y la inserción social.

De los Campos y Ferrando (2015) plantean que asegurar la universalización de 14 años de educación formal, tal cual lo plantea la ley de educación 18.437 (2008) es “una apuesta tan ambiciosa como necesaria” (p. 1). Así, las autoras la consideran ambiciosa, porque tomando datos del INEEEd (2014) plantean que dos de cada tres jóvenes uruguayos no logran culminar la educación media superior, y “necesaria porque la evidencia empírica muestra la asociación positiva entre años de escolarización y dimensiones relevantes de la calidad de vida” (p.1).

Pensando en clave histórica, es preciso recordar que la educación media fue pensada inicialmente como antesala, es decir, como preparatoria para la realización de estudios superiores o universitarios, en particular de carreras liberales, inicialmente visualizadas a través del título de “Doctor” (Consejo de Educación Secundaria, 2008). A partir de ahí, plantean Filardo y Mancebo (2013) “el carácter propedéutico y enciclopedista que adquirió en la mayoría de los países en los que la enseñanza media se tornó fuertemente selectiva en tanto su cometido central era educar a las élites que accederán a la educación superior” (p. 135).

Esta lógica se contrapone a la desarrollada poco a poco en el transcurrir del siglo XX en muchas partes del mundo, que consideró a la educación media como universal, es decir, para todos los jóvenes, independiente de los proyectos educativos del futuro. En

este sentido, la publicación del CES (2008) en el marco del cumplimiento de los 73 años de la creación legal de la sección Educación Secundaria en el país, se plantea que a lo largo del siglo XX, “la tendencia formativa y de cultura general de la Educación Secundaria se fue imponiendo y consolidando sobre la concepción propedéutica” (p. 20).

En la práctica esto se fue evidenciado en las primeras décadas del siglo XX, con el constante crecimiento de la matrícula, tanto en Montevideo como en el interior, con la creación de los liceos departamentales (1911), con la incorporación de una sección para mujeres (1912) y con la creación de liceos nocturnos (1919) (CES, 2008). Esta noción de educación media se convierte con el tiempo, en una formadora para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía.

Fue para el año 1935 que se crea el Consejo de Educación Secundaria y se separa de la Universidad (CES, 2008) continuando con los pasos iniciados anteriormente acerca de pensar la educación secundaria por sí sola, y respondiendo a objetivos más generales que los propedéuticos a la Universidad. La línea constante de ampliar el acceso a educación media, se veía reflejado en “una sociedad en transformación y construcción que ponía énfasis en las imágenes y realidades del “Uruguay del Centenario”, o sea: la integración social, la generación de oportunidades, de superación y desarrollo de una sociedad de consensos: en definitiva, la tendencia a la construcción de una sociedad igualitaria y homogénea” (CES, 2008, p. 71 - 72).

La educación secundaria continuó a lo largo de las décadas ampliando su cobertura, llegando a cubrir en la década del '50 del siglo XX a casi la cuarta parte de los jóvenes en edad liceal, es decir “mientras en 1930 el número de alumnos era de 8.155, en el año 1936 pasó a 12.039 (el porcentaje de crecimiento para este período es de 47,6%), mientras que para el año 1960 la matrícula prácticamente se triplicó, alcanzando la cifra de 69.727 estudiantes”(CES, 2008, p. 73-80).

Los datos aportados nos permiten visualizar cada vez más claramente la “integración a ella de hijos de hogares de clase media baja y sectores populares que hasta 20 años antes no tenían acceso a la escuela” (CES, 2008, p. 116). El acceso por parte de estos sectores implicó visualizar el logro de mayor nivel educativo como posibilitador del ascenso social. En los años '80, post-restauración democrática, la matrícula comienza nuevamente a crecer a ritmos importantes, luego de tener cierta estacionalidad en los '70 “secundaria se vio invadida al promediar la década del '80 por alumnos de sectores

socioculturales que sólo había atendido excepcionalmente en su historia.” (CES, 2008, p. 173).

El aumento de lo masivo del acceso del estudiantado, requiere como plantean Filardo y Mancebo (2013) “cambios en la propuesta educativa, que fue pensada para un sector y ahora tiene que albergar y, por sobre todo, retener al total de la población que egresa de primaria” (p. 122).

A partir de pensar a la educación como derecho humano fundamental, es preciso comprender, que la misma, tomando los aportes de Katarina Tomasevski (ex Relatora Especial de la UNESCO) debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. En este sentido, por asequible se entiende que las instituciones de educación deben poder estar disponibles para todos los niños y adolescentes en edad de estudiar, lo que implica contar con centros educativos físicos y con docentes capacitados para esta tarea. La accesibilidad tiene que ver con la inclusión de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna; mientras la aceptabilidad, refiere a la mínima calidad de la enseñanza impartida, lo que incluye contenidos, formación de los docentes y recursos en general. Finalmente, la adaptabilidad hace referencia a la necesaria adaptación que el sistema educativo tiene que efectuar de acuerdo a los cambios sociales, a los intereses y necesidades de los estudiantes (Filardo y Mancebo, 2013).

Uruguay ha dado pasos muy importantes en este sentido, y la ley de educación N° 18.437 (2008) incorpora, plantean Filardo y Mancebo (2013) los principios planteados por Katarina Tomasevski, lo que implica “innovaciones conceptuales importantes en relación a las anteriores normativas. Por primera vez el derecho a la educación, considerado un derecho *per se*, guía conceptualmente el espíritu de la ley” (p. 29).

Con respecto a las dos anteriores leyes de educación, plantean, “la enunciación de este derecho puede interpretarse como un verdadero salto cualitativo en relación a las leyes previas de 1985 y 1973 que no aludían a la educación como derecho” (Filardo y Mancebo, 2013, p. 41).

La ley, vigente en el país actualmente, y con modificaciones realizadas por la Ley de Urgente consideración (N° 19.889), incorpora artículos referidos no solo a la educación como derecho humano fundamental, sino también a la universalidad, a la gratuidad, a la igualdad de oportunidades, a la participación y la diversidad e inclusión educativa. Sobre la universalidad consagrada en el artículo N° 6, se plantea que todos los habitantes del

país tienen derecho a la educación, sin distinción alguna. En relación a la diversidad e inclusión educativa, el Art. N° 8 plantea que “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades (...)” (Art. N° 6 y N° 8, Ley 18.437, 2008).

En relación a estos principios, es preciso tener presente que la propuesta existente en educación media se ha ampliado en los últimos años, con por ejemplo, la creación de programas de exploración pedagógica (PEP) como han sido el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), Formación profesional básica (FPB), Educación en contextos de encierro, Programa Uruguay Estudia, Plan nacional de Educación y Trabajo (CECAP), Educación en contextos de encierro, entre otros. Todos estos han tenido como objetivo incluir a poblaciones específicas con dificultades en el acceso y/o permanencia dentro del sistema educativo (CES, 2020).

Estos principios generales de la educación se complementan con otro capítulo dedicado especialmente a los principios de la educación pública estatal, entre los cuales se establece la igualdad de oportunidades o equidad. En este sentido se afirma que el “Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (...)” (Art. N° 18, Ley 18.437, 2008).

Pese a los avances tanto en el plano legal como en el de las prácticas educativas, a través de la creación de planes y programas por parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con la finalidad de lograr la inclusión de todos los jóvenes en el sistema educativo así como la igualdad de oportunidades en la permanencia y en el logro de aprendizajes, Filardo y Mancebo (2013) plantean que “el mandato de ser estudiante hasta los dieciocho años no siempre es compatible con el desempeño de otros roles (trabajo no remunerado en el hogar o trabajo remunerado fuera del mismo). En este sentido, la “moratoria social” entendida como dejar en suspenso el desempeño de otros roles (asumidos como de adultos) mientras se estudia, no es una opción para todos” (p. 89-90). De esta manera se visualiza como importante desafío el logro de una educación secundaria para todos que dé cuenta de las diferentes situaciones y necesidades que atraviesan los adolescentes en el país, sean éstas en el plano pedagógico, en el familiar, en el económico, entre otros.

Filardo y Mancebo (2013) en referencia a lo antes dicho, plantean diferentes factores que intervienen en trayectorias educativas truncas, sean las mismas tempranas (quienes aprueban primaria pero no inician cursos en educación media) o medias (quienes inician educación media pero no terminan). Entre ellos encontramos “las variables estructurales o de origen, tanto sean individuales (sexo, lugar de residencia, edad), como las del hogar (tercil de ingresos per cápita y clima educativo del hogar) y las de trayectoria escolar (el tipo de centro al que asisten en primaria y secundaria), pese a estar relacionadas, todas ejercen un peso en la determinación de la probabilidad de desertar de educación media”. Además plantean que la educación “sigue siendo un mandato social (aunque con rendimiento en el largo plazo) para la mayoría de los adolescentes y jóvenes entre 12 y 29 años del Uruguay.” (p. 68- 72).

Hoy en día la dificultad mayor no está en el acceso a educación media, sino en cuanto a la permanencia en los centros educativos y el logro de aprendizajes que posibiliten el pasaje de grado, en definitiva la continuidad educativa. En este sentido, es que se vuelve fundamental la reflexión en torno a cómo lograr que el estudiante luego de que ingresa al liceo, no se desafilie y logre continuar sus estudios; en este plano, sabemos que interfieren los más diversos factores, no solo referidos al plano socio- económico y cultural, sino también referidos al currículo de enseñanza y evaluación propuesto por el sistema educativo.

Capítulo II: La inserción del Trabajador Social en educación secundaria

La inserción del Trabajador Social en educación, y especialmente en educación media, ha estado vinculada a la visualización de una serie de problemas sociales derivados de la cuestión social en las aulas, recreos y entornos de los liceos, los cuales influyen de forma significativa en la continuidad educativa de los estudiantes y en las posibilidades de aprendizaje de los mismos.

Comenzando el siglo XXI, según Menza, Fallace, Bentos y Vidal (2011) “entre los años 1999 y 2004 nuestro país, pasa de tener 22,7% de jóvenes en situación de pobreza a 45,9%. Esta situación junto al ingreso a la educación media de adolescentes históricamente excluidos de ella, generó una problemática que el CES definió como socioeducativa” (p. 53). Algunos de los problemas que los autores antes citados mencionan están vinculados a la asistencia intermitente, al bajo rendimiento, a los conflictos interpersonales, al consumo de drogas, a la educación sexual, al acceso a prestaciones sociales y a dificultades familiares diversas.

Por cuestión social, Castel (1997) entiende a “una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura” (p. 16- 17). En este sentido, a partir del desarrollo industrial de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en Europa, se visualiza la pauperización de amplios sectores de la población vinculados al trabajo en la industria.

El nacimiento de la profesión está vinculada directamente a las “carencias propias del orden burgués” (Netto, 1992, p. 5), es decir a las derivaciones que trajo consigo el desarrollo del sistema capitalista. Estas secuelas de la cuestión social son las que fueron objeto de la intervención por parte del Estado y del nacimiento de políticas sociales orientadas a la atención de esos problemas sociales. Políticas sociales que tienen por objeto como plantea Danani (2009) las “condiciones de vida y de reproducción” (p. 29), es decir, están orientadas a la satisfacción de las necesidades de determinados individuos que se entienden como legítimos de intervención (Danani, 2009).

En el mundo actual, podemos visualizar diferentes zonas de cohesión social. En primer lugar, una zona de integración que implica la disposición para un trabajo permanente y la posibilidad de movilizarse, es decir, tener soportes relacionales sólidos. En segundo lugar, una zona de vulnerabilidad, que se relaciona con la precariedad del trabajo y la fragilidad relacional. Y finalmente, una zona de desafiliación que implica la

carencia de recursos económicos, de soportes relacionales y de protección social (Castel, 1997).

En relación a lo anteriormente expresado, la exclusión social puede comprenderse como un “fenómeno multidimensional que superpone una multiplicidad de trayectorias de desvinculación” (Baráibar, 2000, p.10). Dimensiones que pueden separarse en económicas (vinculadas a la precarización laboral y al desempleo), sociales (vinculadas al acceso a beneficios sociales, a los impactos del mundo trabajo en la inserción relacional y a los procesos de segregación residencial), simbólicas (vinculadas a las representaciones sociales) y políticas (vinculadas al ejercicio de los derechos ciudadanos, a la organización colectiva y a la vida democrática fruto de lo anterior) (Baráibar, 2000).

El proceso de universalización del acceso a educación media se produce en un contexto de importantes transformaciones, entre ellas, el importante desarrollo científico - tecnológico, la crisis del Estado de bienestar y de la sociedad salarial, así como también diversos cambios en la sociedad. Estos procesos han traído consecuencias como el aumento de la precariedad laboral, del desempleo, de la pobreza y de la desigualdad. Todo lo anterior impacta en las posibilidades y configuración de las familias (Brant de Carvalho, 1997). En este marco, los liceos comienzan a hacer visibles una serie de problemáticas derivadas de la situación socio - económica y cultural de los estudiantes y sus familias. Muchos de estos complejos y persistentes problemas del mundo actual (Cardozo, 2015) que atraviesan al liceo como institución educativa, están vinculados a procesos de exclusión social. Frente a todo esto, es fundamental tener conciencia, como plantea Castel (1997) de que “la cuestión así planteada, es también la cuestión del Estado, del papel que el Estado puede ser llamado a desempeñar en esta coyuntura (p. 19).

Es en este contexto donde se plantea la existencia de una “nueva cuestión social”, que no se aboca únicamente al enfrentamiento de la exclusión social, sino que tiene que ver con otras situaciones de la vida cotidiana que lo generan, como el desempleo, la precarización laboral, la tecnificación de la mano de obra, el quiebre del sistema de protección social y las transformaciones en las subjetividades de las personas (Rozas, 1998).

Lo antes planteado está contextualizado en lo que Castel (2012) llama “sociedad de riesgo”, que se produce en el marco de grandes incertidumbres acerca del futuro; y donde se pueden identificar tres grandes constelaciones de riesgos. En primer lugar, los sociales, vinculados a la fragilización de la “sociedad de la seguridad” y de las

protecciones del Estado social. En segundo lugar, el de las poblaciones en riesgo, vinculado a la transformación de la noción de peligroso a la de riesgo, generando una “gestión previsional a distancia de las poblaciones” que da lugar a nuevas formas de intervención sobre el otro, y finalmente, el nacimiento de nuevos riesgos; vinculados al desarrollo científico- tecnológico y de sus efectos por ejemplo, en el medio ambiente (Castel, 2012, p. 32).

En este contexto, los estudiantes que reciben los liceos, tomando los aportes de Francois Dubet² pueden diferenciarse en tres tipos ideales. En primer lugar, los “buenos alumnos que, no por azar, son los mejor posicionados en la estructura social, de mayores capitales educativos de sus familias de origen (...) Desarrollan estrategias racionales y sin duda postergan las transiciones en otros roles sociales (hijos y trabajo).” (Dubet, 2007, citado por Filardo y Mancebo, 2013, p. 91).

En segundo lugar, “los alumnos de mal desempeño que provienen de peores posiciones estructurales de origen” siendo para estos jóvenes el principal desafío, poder sobrevivir en el sistema (Dubet, 2007, citado por Filardo y Mancebo, 2013, p. 91).

En tercer lugar, se encuentran los estudiantes que se sitúan contra el sistema, que tienen malos resultados y también provienen de las posiciones más desfavorecidas, “estos alumnos no aceptan identificarse con los juicios escolares que los invalidan (...) En lugar de encerrarse en una imagen degradada de sí mismos, esos alumnos rechazan totalmente los juicios escolares y, además, terminan rechazando a sus docentes y a sus compañeros que se adhieren al mundo escolar” (Dubet, 2007, citado por Filardo y Mancebo, 2013, p. 91).

Respondiendo a la diversidad de situaciones (socioeconómicas, familiares, de aprendizaje, salud, entre otras) que viven los estudiantes que recibe el sistema educativo, es que este ha tenido que ir repensando los planes de estudio, las estrategias de intervención, los profesionales insertos en los liceos y sus funciones.

Acerca de la inserción de equipos multidisciplinarios en los liceos a fin de atender a las situaciones antes planteadas, Menza et al (2011) al igual que Mancebo y Filardo (2013), hacen referencia a los primeros pasos que se dieron luego de la restauración

² Sociólogo francés. Su análisis de la sociedad francesa es de interés para pensar la realidad uruguaya.

democrática, cuando el CES desarrolla el plan de estudios 1986 que creó el área IV de compensación, llamada “Dificultades Múltiples” que se instrumentaba a lo largo del año lectivo para los estudiantes que requerían apoyo académico, y donde plantean Menza et al (2011) “eran derivados aquellos alumnos que presentaban distintas problemáticas que no estaban directamente vinculadas con el aprendizaje: tales como problemas familiares y conductuales, entre otros” (p. 6).

La incorporación de estos primeros profesionales en los liceos se dio con poca planificación previa y con objetivos pocos claros. Al respecto, varias de los Trabajadores Sociales entrevistados en el contexto de esa monografía hacen referencia a sus primeros años en educación media a fines de los años ´80. En palabras de un entrevistado: “Yo que trabajo en secundaria desde el año 1988, entré en lo que era las áreas de compensación y en el área de dificultades múltiples, que entraban Trabajadores Sociales, o Asistentes Sociales, que ese es mi título y Psicólogos” (entrevista N° 1, agosto 2020).

En lo referente al área IV de compensación antes mencionada, Menza et al (2011) plantean “nos atrevemos a sostener que las razones dadas para realizar derivaciones fueron importantes a la hora de pensar en la necesidad de equipos técnicos en las instituciones educativas. Señalamos algunas de ellas: Comportamiento inadecuado, Bajo rendimiento, Repeticiones reiteradas, Dificultades de adaptación”. (p. 11). En este sentido, la figura del equipo multidisciplinario aparece en la segunda mitad de la década del ´80 vinculada a aquellos problemas relacionados con la situación socioeconómica del estudiante, su entorno familiar, su salud, u otras, que afectaban su rendimiento y/o asistencia regular.

En 1992, tanto la Asamblea Técnico Docente (ATD) como la Sala de directores del CES, plantean la iniciativa de transformar el área de compensación N° IV en equipos multidisciplinarios, que contarán “con los Profesores Orientadores Pedagógicos y con los Profesores con formaciones especializadas en los campos involucrados (médicos, asistentes sociales, psicólogos). Se promoverían además convenios de práctica y pasantías con: Facultad e Instituto de Psicología, Escuela de Servicio Social, Cátedra de Neuropsiquiatría, así como con el Ministerio de Salud Pública”. De esta manera se comienza a generar el proyecto “Liceos de Seguimiento Especial en Zona de Riesgo” por parte de una Comisión del CES y el CODICEN. Posteriormente para el año 1993 - 1994, comienzan a trabajar Psicológicos y se realizan los primeros llamados para Trabajadores Sociales (Menza et al, 2011, p. 12).

Al respecto Menza et al (2011) plantean “Se genera pues, a nuestro entender, una política focalizada, es decir una política no universal, dirigida a una población determinada, que es percibida como carenciada y que debe ser compensada, colocándose el énfasis en lo asistencial y no en la contención, en detrimento de la educativo” (p. 13).

En 1997 se comenzó a trabajar en la elaboración de un proyecto marco de guía para los equipos multidisciplinarios, para lo cual las autoridades solicitaron que los equipos instalados en los liceos presentarán sus aportes a partir de la elaboración de un proyecto de acción preciso y fundamentado. En 1998 se aprobó este marco de acción.

El inicio del siglo XXI nos encontró sumergidos en una crisis económica muy importante y con consecuencias sociales profundas. Con el cambio de partido en el gobierno, en 2005 se solicita generar información sobre la situación de los liceos que se llamaban de “contexto crítico”, convocándose a lo que era el Departamento del Estudiante de aquel entonces para identificar necesidades del área social, cognitiva y de salud. En el mismo año la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) “presentó por su parte al colectivo profesional su propuesta para el trabajo interdisciplinario en: “Interdisciplinariedad en la Educación Formal: Situación actual, Perspectivas y Propuesta” (Menza et al, 2011, p. 35).

En el año 2006 el CES realiza un llamado a concurso de oposición y méritos para psicólogos y Trabajadores Sociales. Sin embargo, “fue recién el 4 de diciembre de 2008 que se convoca “de acuerdo al orden de prelación a los concursantes que aprobaron el concurso para proveer cargos presupuestados de Asistentes sociales, escalafón A, grado (con asignación a grado 10), 30 h. semanales de labor” (Menza et al, 2011, p .38). Mientras tanto en el 2008 se realiza un llamado a Trabajadores Sociales para integrar los equipos PIU (Proyecto de impulso a la universalización de ciclo básico) con la finalidad de dar apoyos complementarios a los liceos donde se presentarán mayores dificultades socioeducativas con el fin de mejorar los aprendizajes. En las entrevistas realizadas a profesionales en liceos también se hizo referencia a este pasaje por el PIU: “Como Asistente Social propiamente dicha concursé en el año 2007, pero recién comenzamos a trabajar en el año 2009. Los psicólogos en el 2008. Pero tomé horas de PIU como Asistente Social, entonces desde el 2008 hago de Asistente Social pero con horas docentes, y desde el 2009 hasta ahora con un cargo técnico no docente” (entrevista N° 1, agosto 2020).

Posteriormente se han realizado nuevos llamados para integrar listas de prelación para ocupar cargos de Trabajador Social en liceos. Algunos de los entrevistados en el marco de esta monografía han participado en los equipos de trabajo del CES en el marco de los concursos que se realizaron de forma posterior, y con los cuales se han comenzado a definir de forma más clara el perfil para los equipos, llamados multidisciplinarios de los liceos. Pese a esto, gran parte de los liceos del país aún no cuentan con equipos con presencia de Trabajador Social. (entrevista N° 1 y N°3, agosto 2020).

En diciembre de 2019 se publica un acta (Acta N° 53, Res. 17, Exp. 3/7699/2019) por parte del CES donde se explicitan las funciones de los Trabajadores Sociales en los equipos educativos de los liceos en el marco de la actuación del Departamento Integral del Estudiante (DIE), entre ellas encontramos: analizar situaciones sociales vinculadas al sujeto de la educación, desarrollando acciones desde una perspectiva de derechos humanos; integrar la dimensión sociocultural y familiar en el asesoramiento a los centros educativos de modo que puedan desarrollar prácticas de trabajo en redes interinstitucionales; orientar a los distintos actores institucionales desde su especificidad; coordinar con los diferentes programas lo referente a recursos y saberes construidos de los territorios en el abordaje con las familias y redes de sostén para los estudiantes e instrumentar la articulación con los organismos externos al ser vinculados con el territorio (Ministerio de Salud Pública, Intendencias, Ministerio de Desarrollo Social, etcétera) (Acta N° 53, Res. 17, CES, 2019).

Capítulo III: La construcción del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos

La construcción del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos ha sido un proceso de definición y reflexión constante. Las entrevistas realizadas en el marco de esta monografía a Trabajadores Sociales de liceos públicos y privados de Montevideo y del área metropolitana, coinciden en general en que el rol no estaba totalmente definido al momento del ingreso como profesionales en educación secundaria.

Parte de esta construcción está vinculada al poco conocimiento de los actores de la educación secundaria frente a la profesión del Trabajo Social y del rol que podría desempeñar el mismo dentro de los liceos, además de la confusión del rol con lo meramente asistencial. Al respecto un entrevistado plantea: “El lugar nos lo fuimos ganando de a poquito, era un liceo que no tenía equipo cuando entramos, y entonces como que no se entendía para qué estábamos, en qué podíamos ayudar” (entrevista N° 5, agosto 2020). Además plantea que las funciones desarrolladas tienen un gran componente de variabilidad de acuerdo al equipo presente en cada liceo en particular y de las propias necesidades que vayan surgiendo (entrevista N° 5, agosto 2020).

Sobre el proceso de inserción los entrevistados refieren a: “En realidad, yo creo que esto lo fuimos construyendo y cada equipo construía en su institución” (entrevista N° 1, agosto 2020); “Yo entré cuando no habían equipos en Canelones. Entonces ahí tuvimos que empezar a construir el rol nosotros (...) Cuando recién ingresamos no teníamos, no sabíamos para dónde agarrar ” (entrevista N° 3, agosto 2020); “No hemos podido definir mucho el rol nuestro, en general, como que es una construcción que a medida que el contexto nos va requiriendo tenemos que a veces redefinirlo” (entrevista N° 4, agosto 2020).

Vinculado a la construcción permanente del rol, es preciso destacar que la inserción del profesional se da en el marco de una institución sujeta a transformaciones constantes. En este sentido, toda intervención profesional es situada, es hoy y aquí, es decir toda “intervención social toma nota de la historia (personal, familiar, cultural, nacional, internacional)” (Karsz, 2007, p. 180). El contexto socio- económico y cultural donde se inserta la práctica profesional es fundamental a fin de comprender las necesidades de los sujetos, sus formas de concebir la realidad y las posibilidades de transformación. A partir del conocimiento y el análisis de la vida cotidiana de los sujetos

implicados en la intervención, y de sus saberes, es que es posible potenciar las posibilidades y los recursos de trabajo (Rozas, 1998).

Implica conocer la vida cotidiana de los sujetos de la intervención, como un “espacio concreto en el que los sujetos construyen y configuran la sociedad y le dan sentido a su vida, porque a través de esa construcción se pueden explicar los aspectos más significativos de la vida social” (Rozas, 1998, p. 36).

Los cinco entrevistados coinciden en que conocer las características de la población que recibe el liceo es un punto de partida fundamental, por este motivo, todos hacen referencia al contexto donde se inserta el liceo, al origen geográfico y al nivel socio-económico de los estudiantes, a los ámbitos de trabajo de las familias, entre otras. Al respecto, un entrevistado plantea: “en el momento que iniciamos hicimos un diagnóstico de la población, que ahora prácticamente uno ya lo tiene de tantos años” (entrevista N° 1, agosto 2020).

Otro entrevistado plantea al respecto: “(...) como si la familia no viviera en un contexto, entonces, por eso, la cuestión de trabajar con el barrio, es saber qué está pasando en ese barrio, que es digamos donde la familia también viven, pero bueno, ese es uno de los desafíos (...)” (entrevista N° 2, agosto 2020).

No hay que perder de vista que, pese a que el estudiante se manifiesta en el liceo como sujeto individual, con dificultades concretas, por ejemplo, en el vínculo con sus pares, este estudiante no deja de ser el resultado de muchas determinantes familiares, sociales e históricas. En este sentido, Karsz (2007) plantea:

El hecho de que el profesional reciba a una sola persona física no significa que tenga que habérselas con un individuo aislado (...) pues cada individuo presenta un relato específico, relativamente único y exclusivo, de problemáticas históricas generales, una versión local de concepciones del mundo vehiculadas por muchos otros individuos, grupos y sectores sociales, sindicales, políticos. Cuando uno habla, varios se expresan (p. 181).

En la intervención se da un intercambio entre lo singular y lo universal, mutuamente determinadas. Este planteo aplica también al propio profesional de la intervención, tanto mediado por relaciones sociales históricas, es un sujeto socio- deseante

como plantea Karsz (2007), muchas veces vecino de la zona del liceo, portador de una forma de ver e interpretar el mundo, con valores e ideales concretos, con intereses específicos que “atraen su atención, le preocupan, le desestabilizan o, por el contrario, le reconfortan” (p. 199).

Es importante comprender que las trayectorias educativas, entendidas como el recorrido que los estudiantes realizan por el sistema educativo, en sus diferentes niveles y con sus propias particularidades (Terigi, 2014), como plantea Cardozo (2010),

no son independientes de las distintas formas de estratificación social que se superponen en cada generación ni, en consecuencia, de la estructura de riesgos y oportunidades asociada a ellas. (...) En otras palabras, las trayectorias escolares no suceden en un “vacío social”. Tal como se argumentó, constituyen más bien uno de los múltiples componentes que van configurando los complejos recorridos que pautan los itinerarios biográficos o cursos de vida a través del tiempo (...) (p.18).

El espacio profesional en los liceos:

El liceo es la institución donde se expresan diferentes necesidades por parte de los estudiantes y sus familias. Necesidades, que como plantea Rozas (1998) no deben ser vistas únicamente como carencias, sino como una potencialidad individual y colectiva, y a partir de allí, es el equipo educativo todo, desde sus diferentes funciones, el que atiende las mismas, generando estrategias dentro y fuera de la institución.

El objeto de intervención que se construye, Rozas (1998) afirma que se realiza “desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias, y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no” (p. 60). En este sentido, es donde es fundamental que el Trabajador Social comprenda la vida cotidiana de los sujetos, sus formas de vida, el medio cultural donde vive, y sus múltiples facetas de expresión.

Este objeto de intervención además se construye problematizando la realidad, a través del “formularse preguntas, buscar múltiples definiciones y reconocer los sujetos de estas y los argumentos que sostienen, buscar relaciones entre los fenómenos” (Grassi, 1995, p. 10). Implica superar el nivel de la experiencia, para adoptar una actitud

investigativa en todas las facetas de la intervención, necesario además esto, para lograr la autonomía profesional.

A fin de ir aclarando las características del espacio profesional del Trabajador Social en los liceos, se consultó a los entrevistados acerca de qué forma y a través de quiénes reciben la demanda de trabajo. Todos los actores coincidieron en que la demanda de trabajo principalmente proviene de la Adscripción del liceo, es decir, son los profesores adscriptos, quienes en su rol de referentes inmediatos de los estudiantes y sus familias, derivan el equipo psico-social del liceo las situaciones que se consideren pertinentes. En palabras de los entrevistados: “Generalmente la demanda la recibimos desde adscripción” (entrevista N° 1, agosto 2020), “A nosotros la demanda es muy variada, puede ser por el adscripto, que es generalmente por donde llega” (entrevista N° 3, agosto 2020), “En cuanto a las situaciones problemáticas, generalmente los primeros que los detectan son los adscriptos y llegan nosotros ahí” (entrevista N° 4, agosto 2020).

También se desprende de las entrevistas, que la demanda en menor medida viene directamente del docente, ya que el Adscripto en general actúa como mediador, y en otros casos, la demanda proviene de la dirección.

Por otra parte, también se destaca que la demanda, provenga en muchos casos de los propios adolescentes o de sus familias. Al respecto uno de los entrevistados plantea: “Muchas demandas también vienen de los padres, y también y por suerte estamos recibiendo la demanda de los mismos alumnos. Ellos vienen. Se generó como ese espacio al que ellos pueden ir, entrar, salir.” (entrevista N° 1, agosto 2020).

Con respecto a las demandas de los propios estudiantes, por la etapa vital que están atravesando, la adolescencia, se considera importante que sean estos sujetos, quienes tengan la iniciativa de compartir los sentimientos y situaciones que los atraviesan. Nunca se puede perder de vista que este “objeto” es una persona con características particulares que lo definen. Como plantea Karsz (2007) “se trata de admitir que hay un sujeto, un sujeto socio- deseante que no puede ser objeto de una toma a cargo, pero que puede ser acompañado a lo largo de una toma en consideración, de una toma en cuenta” (p. 184).

Las dificultades que los estudiantes y las familias manifiestan en los diferentes espacios del liceo, deben ser abordadas a partir de comprender al sujeto como libre, con derechos, con una determinada forma de pensar, con necesidades. Las palabras nuevamente de Karsz (2007) creo son perfectas para la comprensión de la idea que quiero

transmitir: “Las supuestas deficiencias de los usuarios no son un vacío que hay que colmar, sino un lleno e incluso un exceso que hay que acompañar y co-elaborar” (p. 179). En el mismo sentido, Mallardi (2014) expresa: “la intervención profesional debe basarse en una reconstrucción de las necesidades, intereses y posicionamientos de los diferentes actores sociales que se constituyen en la población usuaria (...)” (p. 61).

Consultados posteriormente los entrevistados sobre las tareas concretas que realizan a los liceos, surgió de las mismas una gran diversidad de planteos y de experiencias. Nuevamente, como se planteó inicialmente, se hace referencia a cómo el rol del Trabajador Social y las funciones concretas han sido una construcción sujeta a revisión constante. Al respecto de las dificultades que existen para delimitar precisamente el ámbito de intervención de este profesional, Matus (2002) plantea: “El Trabajo Social tiene por objeto atender los sectores sociales que presentan limitaciones para la satisfacción de sus necesidades básicas y que requieren un agente externo para enfrentar y superar su situación. Estos ámbitos, al igual que la gama de funciones de un Trabajador Social, son muy amplios, por lo que es difícil lograr una delimitación precisa” (p. 35).

En el ámbito educativo especialmente, dada la forma cómo poco a poco se fue estableciendo el rol en los liceos, y la poca o nula existencia de un rol claro en los llamados a concurso que se realizaron inicialmente, las funciones se fueron definiendo particularmente a nivel institucional, cada liceo, de acuerdo al equipo de trabajo y las necesidades evaluadas fue sumando a la construcción del rol.

En este proceso todos los entrevistados mencionan las resistencias por parte de otros actores del liceo con la presencia de este rol en el liceo, la incompreensión de las tareas a realizar y del aporte que estas podrían significar para la trayectoria de los estudiantes. (Entrevista N° 1 -5, agosto 2020) A su vez, se explicita que muchas veces desde otros roles se adjudican al Trabajador Social actividades que no corresponden con la función del profesional, o que pueden ser desempeñadas por otros roles del liceo. Idea que se confirma con las palabras de Mallardi (2014) cuando plantea que el Trabajador Social muchas veces ha tenido que realizar tareas que el resto de los miembros de la organización “no quiere o no puede atender” (p. 67).

En este sentido, a través de la realización de entrevistas a diferentes profesionales he podido identificar que una parte de las tareas realizadas tienen relación con las propias características del profesional, de cómo logró generarse un espacio dentro de la lógica instituida en el liceo, así como con los espacios que el equipo de gestión habilitó. Al

respecto un entrevistado plantea: “(...) pero igual siempre nuestro trabajo depende de la dirección, si la dirección te da cabida para poder trabajar vos lograr trabajar, si la dirección no quiere, te complica, la dirección y otros actores, porque el adscripto también tiene mucho poder dentro de la institución, entonces si quiere te puede ayudar mucho en tu trabajo y si no, no, por eso siempre hay que estar mediando mucho en nuestro trabajo” (entrevista N°3, agosto 2020).

Acá se pone en tela de juicio la autonomía de la profesión, su legitimidad frente a otras profesiones y dentro del campo de la educación. Autonomía, que como plantea Mallardi (2014) está vinculada al ejercicio de la profesión “sin control e indicación de superiores o jefes” (p. 67), y que en este plano, algunos comentarios de los entrevistados dejan espacios de reflexión y análisis que superan esta monografía pero que son bien importantes.

Este planteo, tiene relación con el de Freidson (1978) cuando afirma que el nacimiento de la profesión en Uruguay estuvo inicialmente atada al profesional médico y por tanto subordinada. Fue a medida que se separó del área de la salud que fue adquiriendo una autonomía creciente, con áreas de trabajo cada vez más delimitadas y con conocimiento técnico por detrás, que permiten la propia regulación del trabajo. Sin embargo, en el área de la educación por su reciente incorporación, aún hay mucho camino por andar.

Respecto a la autonomía relativa y a las posibilidades existentes, las palabras de un entrevistado fueron muy significativas:

Vos después tenes como ese margen de autonomía relativa, porque si bien vos tenes demandas institucionales, también tenes que pensar esas demandas institucionales que significan y qué implicancias tienen para el rol, o sea, vos no haces un ejercicio libre de la profesión, pero también tampoco tenés la atenta mirada todo el tiempo y todo el tiempo el peso institucional para que vos solamente cumplas las demandas que la institución te requiere, a mí me parece que está el proceso, digamos de pensamiento crítico (...) creo que en ese sentido es la formación de bastante buena para pensar en términos críticos que estás haciendo y porqué lo estás haciendo (entrevista N° 2, agosto 2020).

Los elementos propios de la dimensión socio- institucional, en este caso actúan como límite o posibilidad para desplegar diferentes elementos táctico- operativos de la profesión (Mallardi, 2014) de acuerdo a como hemos planteado, las características de la institución, educativa, de sus actores y del equipo gestión, además de la disponibilidad de recursos para el desarrollo del rol actúan como límite. Por ejemplo, uno de los entrevistados hace referencia a las dificultades de desplazamiento para realizar entrevistas domiciliarias, dado que muchos estudiantes viven en zonas suburbanas o rurales con distancias considerables del liceo y la misma no cuenta con recursos para financiar este traslado (entrevista N° 1, agosto 2020). En relación a las entrevistas en la propia institución, se manifestó por parte de otro entrevistado como limitante la falta de intimidad para tal tarea (entrevista N° 4, agosto 2020). O por otro lado, la carencia de recursos informáticos (entrevista N° 1, agosto 2020).

En todas las entrevistas, más allá de las particularidades que aparecen en cada institución, se visualiza claramente la existencia de un trabajo importante con los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal, con sus familias, con los docentes de la institución, y con la comunidad.

Cabe destacar que en todos los casos las tareas que se realizan en el liceo, no son a título individual de la profesión, sino que son tareas llevadas a cabo por el equipo, que de acuerdo a las circunstancias de cada liceo, está integrado por un Licenciado en Psicología, un Educador Social y/o un Profesor orientador Pedagógico (POP), cargo de docencia indirecta. Por motivos de organización de la presente monografía en el capítulo N° 4 se analizará el trabajo en equipo e interdisciplinario inherente a la profesión.

Del análisis de las cinco entrevistas realizadas a profesionales del Trabajo Social en liceos, se desprende que dentro de las principales tareas realizadas en los liceos se encuentran las siguientes:

- Realización de diagnósticos sobre las características socioeconómicas de la población que recibe el liceo.
- Entrevistas con las familias de los estudiantes que ingresan al liceo con el fin de conocer datos básicos socioeconómicos, familiares y pedagógicos del estudiante a través de la realización de una “ficha estudiantil”.
- Entrevistas a estudiantes y familias durante intervenciones específicas.

- Intervenciones a nivel grupal cuando surgen conflictos en el espacio de clase.
- Intervención en situaciones emergentes vinculadas a lo emocional, a conflictos interpersonales, entre otras.
- Elaboración de informes sobre la situación de un estudiante y/o su familia para presentarse ante otras instituciones.
- Facilitación de información sobre la gestión del acceso a ciertas prestaciones sociales u otros recursos.
- Orientaciones a docentes sobre cómo abordar diferentes situaciones problemáticas con estudiantes.
- Participación en la planificación de las actividades del liceo a lo largo del año
- Participación en reuniones de profesores a fin de informar a los docentes sobre intervenciones realizadas con determinados estudiantes y de tomar conocimiento para realizar futuras intervenciones.
- Participación en coordinaciones docentes con el fin de aportar información de relevancia sobre los estudiantes y generar espacios de intercambio sobre los estudiantes así como estrategias de intervención en conjunto.
- Participación en la conformación de grupos por niveles de acuerdo a los datos psico- sociales que tengan para aportar.
- Participación en el seguimiento de adecuaciones curriculares vinculadas a dificultades de aprendizaje y /o emocionales.
- Realización de entrevistas en domicilio, particularmente cuando se ha perdido el contacto con el estudiante y su familia en el liceo.
- Realizaciones de talleres a demanda de los docentes o los estudiantes, referidos a temáticas muy diversas; educación sexual, consumo problemático de drogas, vínculos no violentos, violencia en el noviazgo, entre otros.

- Trabajo en red con otras instituciones de referencia de la zona. Se mencionan especialmente: Ministerio de Desarrollo Social, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, instituciones prestadoras de salud, Poder Judicial, Ministerio del Interior a través de la policía comunitaria, Organizaciones No Gubernamentales (Clubes de niños y/o adolescentes, entre otras), otras instituciones educativas.
- Visitas y coordinación con instituciones de educación primaria de la zona a fin de mostrar la propuesta educativa del liceo.

Todos los entrevistados hacen referencia a cómo además de tener ciertas tareas previamente definidas por el equipo a realizar en momentos específicos del año, o antes ciertas circunstancias, por ejemplo, la inscripciones a 1er. año de Ciclo Básico, la participación en reunión de profesores, entre otras, existen otras actividades que se van definiendo a medida que surge la demanda o de acuerdo a las posibilidades de actuar en un momento concreto, ya sea por la disponibilidad de recursos humanos en el liceo o el recurso tiempo. En palabras de un entrevistado: “Después las tareas las vamos definiendo en el momento también algunas, pero más o menos ya tenemos un marco” (entrevista N°3, agosto 2020).

El desarrollo de situaciones “emergentes” según lo que se desprende de los entrevistados ocupa gran parte del tiempo laboral, y genera dificultades para trabajar en la lógica de promoción y prevención. En torno a estos dos términos, por prevención podemos comprender que “el término "prevenir tiene significado de "preparar; llegar antes, de disponer de manera que evite (daño, mal), impedir que se realice". Por otro lado, "promover" tiene el significado de dar impulso a: fomentar, originar, generar” (Ferreira, 1986, citado por Czeresnia, 2008, p. 5).

Al respecto de la atención de estas situaciones, un entrevistado plantea: “(...) Nosotros trabajamos siempre como con la emergencia. Por más que por años, tenemos planificado (...) es como que la institución nos absorbe y no lo podemos hacer por más que lo intentemos” (entrevista, N° 3, agosto 2020).

Siguiendo la misma problematización, otro de los entrevistados dice:

“Pero bueno, atendemos y tratamos a veces de hacer no tanto lo emergente, lo urgente, sino a veces algo destinado a lo que es más preventivo, más de reflexión, más

comunitario, que a veces se dificulta porque uno se desborda con la demanda de tareas de realización diaria” (entrevista N°4, agosto 2020).

En este plano, todos los entrevistados advierten que el abordaje de emergentes en el día a día, dificulta poder trabajar en clave prevención y promoción, aunque se intenta, rompiendo también con ideas muy instaladas del rol del Trabajador Social, entre ellas la asistencial.

En todas estas actividades se visualiza como objetivo central aportar el sostenimiento de la trayectoria educativa del estudiante, a través del seguimiento de determinadas situaciones y alertas tempranas que pudieran incidir en la asistencia, el rendimiento o finalmente la repetición o desafiliación del estudiante. En palabras de un entrevistado: “El objetivo principal es la desvinculación y el pasaje de grado, entonces en eso trabajas con todo el equipo docente, dirección, adscriptos. Bueno, para poder lograr el objetivo de pasaje de grado” (entrevista N° 1, agosto 2020).

Es en este sentido, donde la protección y el acompañamiento a las diversas trayectorias educativas se visualiza en el trabajo de los diferentes profesionales del liceo, en una mirada de complementariedad de saberes y prácticas, aunadas con el objetivo que es el sostenimiento de todas las trayectorias y el logro educativo.

Pensando en términos más globales, la profesión se vincula como plantea Rozas (1998) con “la perspectiva del desarrollo de la calidad de vida de los sujetos sociales con los cuales trabaja, ello implica la satisfacción de las necesidades básicas y de las necesidades de identidad (pertenencia, participación, igualdad, desarrollo de capacidades)” (p. 55-56).

Las dimensiones del Trabajo Social en los liceos

En el ámbito de la educación media, por las propias características de la inserción, la dimensión del ejercicio profesional más visible es la socioeducativa. Claramunt (2009) al respecto de esta dimensión plantea que la misma ha estado presente desde los inicios de la actividad de los Trabajadores Sociales e interconecta las diferentes dimensiones. Consiste en “aquellos procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas” (p. 97). Busca incidir en el modo de pensar las situaciones problemáticas que afectan el cotidiano de las personas (Mallardi, 2014).

Las tareas socioeducativas implican procesos de aprendizaje y cambio en las condiciones materiales y simbólicas de los individuos, familias, grupos y organizaciones. Estimulan y promueven nuevas formas de relacionamiento para el desarrollo de sus potencialidades (Claramunt, 2009).

Como en toda tarea educativa, se debe promover la participación activa de los beneficiarios ampliando su capacidad de analizar la realidad y de plantear alternativas para la transformación (Claramunt, 2009). Esta idea se complementa con la de la importancia de visualizar al adolescente como un sujeto de derecho, que debe participar activamente en las decisiones que atañen a su vida, y en todo caso, siempre ser consultado sobre su identidad, sus necesidades y preferencias. Implica poner en el centro del trabajo al estudiante, como plantean Filardo y Mancebo (2013): “resituar el sujeto de la educación, conociendo cabalmente quién es el participante del proceso educativo, cómo es, cómo llega, qué historia tiene, sus antecedentes, sus aprendizajes, su medio social, cultural; ese conocimiento del otro y reconocimiento de su derecho a educarse es clave para pensar una propuesta educativa” (p. 153).

La intervención implica trabajar sobre los problemas junto con los adolescentes, “no tanto para resolverlos como para dejarlos señalados y contribuir a su elaboración, junto con el usuario. No obrar para él, sino con él.” (Karsz, 2007, p. 177). Esta dimensión del Trabajo Social está bien presente en las palabras de los entrevistados, cuando hacen mención a la tarea de orientar a los estudiantes en su trayectoria educativa; cuando se realizan intervenciones en los grupos, promoviendo la reflexión y el aprendizaje en torno a un determinado problema; cuando se generan espacios de diálogo y de intercambio; cuando se participa en diferentes momentos que hacen al pasaje por una institución, en un momento de desarrollo humano tan importante como la adolescencia (entrevista N° 1-5, agosto 2020).

El acompañamiento al estudiante de educación media por parte del mundo adulto es especialmente importante en la etapa de la adolescencia. En este sentido, Aberastury y Knobel (1999) plantean que es una etapa especialmente vulnerable para “asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad” (p. 12). Es una etapa, donde pueden surgir contradicciones y confusiones, y donde también pueden darse importantes fricciones con el mundo adulto y la sociedad toda. Es por esto, que siendo una etapa de mayor autonomía e independencia, es fundamental orientar, acompañar, dar afecto, dar libertad pero son ciertos límites y generar espacios de diálogo constante con

ellos. Se sigue necesitando de forma muy importante al mundo adulto, el mismo debe “sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida” (Giorgi, s/f, p. 2).

El liceo es un ámbito de referencia importante para el adolescente, institución de cabecera en los procesos de aprendizaje y socialización de los jóvenes, por esto, ocupa un lugar central a la hora de habilitar espacios para poder en un ámbito de confianza y de escucha atenta, transmitir sus vivencias más íntimas, sus miedos, sus dolores, sus expectativas, sus deseos (Conde, 2005). Todo el equipo educativo del liceo es parte de este proceso.

Con respecto a la dimensión socio- educativa, un entrevistado plantea:

“Ese es uno de los desafíos, o sea no siempre trabajar sobre los problemas que tienen los chiquitines como aspectos negativos, creo que ahí en el espacio reflexivo hay otra forma de encarar el trabajo que te permite otra llegada, porque ahí también se trabaja a demanda, lo que a ellos les interesa, lo que quieren problematizar, por ejemplo la cuestión de la adolescencia, la cuestión de género, la cuestión de los temas de actualidad” (entrevista N° 2, agosto 2020).

Las tareas educativas tienen mucho que ver con poder realizar tareas de prevención junto con los estudiantes como con las familias, por ejemplo, en temáticas de especial importancia en la etapa de desarrollo que atraviesan los adolescentes, los entrevistados mencionan como temáticas de relevancia; educación sexual, el consumo de drogas, violencia en el noviazgo, bullying o la salud mental.

Las tareas socioeducativas aparecen en las voces de algunos entrevistados limitadas por las propias características de la institución educativa, centralizada en el espacio del aula y de las disciplinas curriculares que allí se enseñan. Esta realidad aparece como un límite para toda aquella actividad que esté por fuera del aula y que sea encarada por otros profesionales. En un caso particular un entrevistado decía: “Me gustaría mucho más trabajar y más directamente con los adolescentes para que se genere otro tipo de cosas, que se generen organizaciones de estudiantes y actividades que ellos quisieran hacer. Eso no pude. (...) No tenés el espacio, es muy difícil, Prima la hora de clases, todo lo demás que creo que hace que el adolescente disfrute, crezca y participe en eso. No, no pude, no pude” (entrevista N° 1, agosto 2020).

La dimensión asistencial también está presente en los liceos. La misma “se encuentra más estrechamente asociada a la existencia y otorgamiento de servicios, prestaciones y recursos” (Claramunt, 2009, p. 95). Es una marca de origen del Trabajo Social y una dimensión constitutiva de la profesión sujeta a la discusión entre lo “asistencial” o lo “asistencialista” (Perez y Vecinday, 2016). Los entrevistados plantean que participan en la orientación y gestión ante otras instituciones del Estado al acceso a determinadas prestaciones, por ejemplo, becas para estudiantes (entrevista N° 1-5, agosto 2020).

Se parte de la “identificación de recursos sociales existentes y su caracterización, así como el manejo de los mecanismos de acceso, para poder orientar a las personas que así lo necesiten (...)” (Claramunt, 2009, p. 95).

Sin embargo, la dimensión asistencial genera contradicciones en los entrevistados. Al respecto uno de los entrevistados plantea: “En la educación creen que estamos para las becas, para los chiquilines que tienen bajos recursos Y yo siempre les digo, yo no soy María Teresa de Calcuta, mi trabajo acá es educativo (...)” (entrevista N° 1, agosto 2020).

De lo que se desprende de las entrevistas, la faceta investigativa no aparece como un área desarrollada en los liceos, ninguno de los cinco entrevistados hizo referencia a esta actividad dentro de las tareas desarrolladas en la institución educativa ni en referencia al rol que el Trabajador Social debería desempeñar en este ámbito. Sin embargo, estas experiencias quizás existan y los límites de la pauta de la entrevista no permitieron su expresión por parte de los entrevistados.

Finalmente, la dimensión ético- política, atraviesa los diferentes componentes del Trabajo Social. Como nos dice Claramunt (2009) “remite a la discusión acerca de los valores que orientan la intervención profesional y que sitúan al Trabajador Social de manera posicionada en las relaciones de poder que están presentes en su campo de actuación” (p. 99). La profesión requiere como horizonte de trabajo el “fortalecimiento de una determinada visión e ideario de sociedad y de los procesos necesarios para su materialización”; es decir, implica ir más allá del cumplimiento de ciertas tareas y el logro de ciertos objetivos acotados de forma rutinaria; superar las “prácticas profesionales fragmentadas, inmediatas y superficiales” (Mallardi, 2014, p. 50). El código de ética de la profesión (2000) en este sentido, nos da elementos importantes que orientan la acción profesional hacia el fortalecimiento de la democracia y de derechos como la libertad y la

igualdad, la promoción de la pluralidad, de la justicia social, de la participación y de todos los derechos humanos en general.

El trabajo con las familias

El trabajo con las familias ha estado en las bases del Trabajo Social como sujeto de intervención (Miotto, 2010). En el caso de los liceos, por la etapa vital de los estudiantes de educación media además, los entrevistados también afirman que el trabajo con los mismos es un elemento clave a la hora de acompañar la trayectoria educativa.

Según se desprende de las entrevistas, el trabajo con ellas se produce particularmente cuando las mismas se acercan a la institución con un planteo en particular, o cuando desde la institución se requiere de la participación de la familia a fin de realizar una intervención en conjunto frente a determinada problemática, por ejemplo la asistencia intermitente, el bajo rendimiento, el vínculo interpersonal, la salud mental, entre otras.

Con la finalidad de poder realizar intervenciones con las familias de forma oportuna, es necesario problematizar a la familia como una construcción histórica, en este sentido, Miotto (2010) plantea: “nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos (p.167- 168).

Los estudiantes como parte de un grupo familiar, están dentro de relaciones de poder y de negociación constante entre los diferentes miembros del hogar. Además forman parte de diferentes conflictos que puedan darse, lo mismo de las formas que esta tenga de lograr su subsistencia, distribuir los recursos y desarrollar tareas de cuidado. En este sentido, trabajar con las familias implica procesos de comprensión constante sobre las mismas, entendiendo que las problemáticas sociales que expresan como necesidad, se vinculan con la desigualdad social y con las características del mundo donde la misma se inserta, además de que la propia familia como construcción está sujeta a transformaciones y hacen imposible la existencia de un único concepto de ella (Cicchelli et. al., 1999), por ello no pueden ser abordadas sólo como problemas “de una familia” sino como manifestación de problemas sociales, y que por tanto el abordaje de estas situaciones no recae únicamente en las familias (Miotto, 2010).

Al respecto se plantea:

Essa perspectiva implica que, ao reconhecer que as famílias apresentam demandas que extrapolam as suas possibilidades de repostas e essas se encontram também fora delas, a ação profissional não pode direccionar-se apenas as famílias enquanto sujeitos singulares. Isso implica no redimensionamento da intervenção profissional, a partir da perspectiva da integralidade das ações articuladas em diferentes níveis (Mioto, 2010, p. 172-173).

En el mismo sentido va el planteo de De Jong et. al. (2001) cuando plantea que la familia “es un espacio contradictorio y complejo en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio- político, económico y cultural” (p.11).

Teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de las configuraciones familiares, es fundamental poder establecer vínculos entre la familia y la institución educativa que estén basados en el respeto, el diálogo abierto y la confianza. Siendo los dos agentes socializadores más importantes para el desarrollo humano (Conde, 2005), se debe ver al vínculo como complementario en el acompañamiento de la trayectoria educativa del estudiante.

Al respecto, uno de los entrevistados destaca la necesidad de que el rol del Trabajador Social, “no quede plegado a lo que sería un policía de lo social, en el sentido de que vos llamas a las familia para decirle que fulanito se mandó alguna (...) la intervención queda muy direccionada a aspectos negativos de los chiquilines o a intentar resolver alguna cuestión como problemática (...)” (entrevista N° 2, agosto 2020). Así se destaca, la importancia de generar un espacio donde el diálogo y el intercambio puedan darse en todos los momentos que se considere necesario, y que la familia se apropie del espacio del liceo. Este vínculo entre el liceo y la familia, debe partir de reconocer las diferencias pautas culturales y necesidades. Los aportes de De Jong et al (2001) reivindican la necesidad de pararse profesionalmente desde un lugar de comprensión a la diversidad de las configuraciones familiares, entendiendo las modalidades culturales de cada una de ellas y sin pretender homogeneizarlas.

Un entrevistado explica: “nosotros intentamos instalar esto de cuándo se va dialogar con la familia (...) bueno, decirles, esto es un espacio abierto en realidad,

nosotros no siempre lo tenemos que llamar a ustedes, si no si ustedes quieren venir a charlar con nosotros sobre determinados temas que ustedes quieran, también puede ser un espacio de escucha, de diálogo, de poder pensar estrategias como en conjunto, es habilitar que la familia y que la chiquilines también se apropien del espacio psicosocial (...)"(entrevista N° 2, agosto 2020).

En el marco de una intervención en particular, uno de los entrevistados hace mención a las dificultades que se presentan en el trabajo con las familias, por ejemplo, cuando se producen coordinaciones con otras instituciones para acceder a un servicio, por ejemplo una consulta médica (entrevista N° 4, agosto 2020). Entre las dificultades que aparecen están las de la comunicación con las familias, lo que a veces requiere de la realización de entrevistas en domicilio, y otras tienen que ver con la inasistencia de las familias a lo previamente coordinado, a veces de trascendencia para la salud del estudiante

CAPÍTULO IV: El Trabajo Social con otros: dentro y fuera de la institución educativa

El trabajo con el resto del equipo educativo

La profesión se desarrolla con otros. En los liceos en particular, el rol no se comprende sino dentro de un equipo denominado tradicionalmente por el CES como “multidisciplinario”, integrado especialmente por un Licenciado en Psicología, y desde hace poco tiempo, en algunos casos también con un Educador Social. Es decir, el Trabajador Social aparece siempre como parte de un equipo específico, en otros casos, llamado “equipo técnico” o “equipo psico-social” donde el trabajo del equipo es el resultado de la integración de saberes disciplinarios diferentes. A su vez, el trabajo del equipo compuesto por el Psicólogo y el Trabajador Social, se integra con el de los profesionales de la educación. . En una entrevista en particular, se destacó el trabajo que se realiza junto con Secretaría del liceo, es decir, con funcionarios administrativos, por ejemplo, en lo referente a inscripciones y documentación para estudiantes extranjeros (entrevista N° 5, agosto 2020).

Todos los Trabajadores Sociales entrevistados para esta monografía hacen referencia a su actuación profesional dentro de un equipo conformado particularmente por un Psicólogo. Gran parte de las tareas enunciadas en el capítulo N°3 son realizadas por el equipo Trabajador Social- Psicólogo. Por ejemplo, las participaciones en las reuniones de profesores y coordinaciones se hacen a título del equipo, la realización de entrevistas, la coordinación con otras instituciones, son mencionadas por los entrevistados como tareas que se realizan a partir de la construcción colectiva de esa dupla de trabajo.

En este sentido, se puede hacer mención a la interdisciplinariedad como forma de resolver ciertos problemas prácticos que excedían las posibilidades de las ciencias particulares y requieren un abordaje que integrará diferentes áreas de conocimiento (Ander Egg, 1999).

En este sentido, consultados los profesionales sobre los recursos y espacios físicos con los que cuentan para trabajar, se destaca en todas las entrevistas que el profesional comparte la oficina de trabajo con el Psicólogo, y en general también se articulan los horarios a fin de compartir toda la jornada de trabajo (entrevista N° 1-5, agosto 2020).

Uno de los entrevistados al respecto planteó:

“Este liceo tuvo una reforma edilicia y cuando se pensó la reforma, se pensó en un espacio para el equipo interdisciplinario, con un error que dije bueno, esto no lo vamos a permitir. Teníamos un tabique. Íbamos a trabajar separadas. (...) No habían entendido cuál es el trabajo o nuestro trabajo es muchas veces perder el rol, no saber qué rol estás cumpliendo, si realmente el del Trabajador Social o el de psicólogo, se complementa mucho.” (entrevista N° 1, agosto 2020). Aquí se visualiza claramente lo expresado anteriormente sobre la complementariedad y la articulación que se da en los equipos de trabajo entre el Trabajador Social y el Psicólogo.

Con respecto a los demás actores del liceo con formación docente, los entrevistados destacan el trabajo realizado con los Adscriptos, quienes al ser los referentes inmediatos de los estudiantes y de las familias, ocupan un lugar importante en el seguimiento y acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes. En otros casos, también se hace referencia al rol que ocupa el Profesor Orientador Pedagógico (POP). En un caso en particular, el entrevistado plantea que ante la ausencia de Psicólogo en el equipo, es con el POP con quien articula gran parte de las acciones (entrevista N° 1, agosto 2020).

Reforzando las ideas anteriores sobre la centralidad del trabajo con otros, un entrevistado plantea: “El trabajo interdisciplinario es permanente, uno ya lo tiene tan incorporado que no nos damos cuenta, cuando es una cosa, cuando es otra, creo que el trabajo en conjunto se va creando y es un abordaje con distintas miradas” (entrevista N° 4, agosto 2020).

El trabajo con otros, en equipo, llega a desdibujar la especificidad del Trabajo Social según uno de los entrevistados, al punto que le cuesta poder definir qué tareas serían exclusivamente responsabilidad del cargo. Plantea: “Me empieza a costar más, porque el trabajo siempre ha sido en conjunto, entonces como que el pienso es en común, en conjunto, si quizás nuestro lugar está más al lado de la promoción, que quizás mi compañera la psicóloga tiene una mirada más específicamente de desde lo clínico, aunque también esos maneja, otro tipo de recursos muy parecidos a veces a los mismo que manejo yo, entonces estamos muy pegadas, muy juntas” (entrevista N° 4, agosto 2020).

Las estrategias de intervención destacan que siempre son elaboradas con otros integrantes del equipo educativo, en general con el Psicólogo, pero en muchos casos con los Adscriptos de los estudiantes, el POP, los docentes a cargo del grupo o la dirección. La intervención de uno u otro actor liceal dependerá de la temática de la intervención y

de las posibilidades concretas de participación de uno u otro actor. Al respecto de la centralidad del trabajo con el Psicólogo un entrevistado plantea: “Lo más importante en mi caso, es el trabajo con mi compañera Psicóloga, que siempre pensamos en conjunto las acciones” (entrevista N° 5, agosto 2020).

Con respecto a esta etapa de la intervención, “el profesional debe evaluar los distintos factores que generan dicha situación y a partir de su bagaje teórico metodológico, realizar un proceso de reconstrucción analítica donde se puedan identificar las determinaciones y mediaciones que otorgan particularidades a la situación considerada”. Implica analizar la “situación en- sí”, superando lo inmediato y lo superficial, lo aparente para poder comprender la situación de forma profunda, en sus determinaciones y mediaciones y poder a partir de ello pensar una estrategia de intervención adecuada (Mallardi, 2014, p. 77).

Al respecto los entrevistados plantean: “En general intentamos elaborar la estrategia de intervención dependiendo de quién traiga la demanda” (entrevista N° 2, agosto 2020); “según la situación y de que actores amerite la intervención, independientemente de la Psicóloga (...) Siempre vamos viendo y agotamos todos los recursos” (entrevista N° 3, agosto 2020), esto incluye al propio estudiante entendiéndolo como sujeto activo de su proceso de aprendizaje y desarrollo, y por supuesto también a las familias. En toda esta etapa es fundamental el tipo de vínculo que exista entre los diferentes miembros del equipo educativo y con el estudiante y su familia.

Consultados acerca de si existen momentos concretos de coordinación entre diferentes disciplinas a fin de elaborar estrategias de intervención, todos los entrevistados plantean que no existe una instancia formal de coordinación, más allá de la institucional, donde también participan los docentes, y que gestiona la dirección de los liceos. Se plantea que se ha planteado la necesidad, pero que las rutinas cotidianas, las situaciones emergentes y otras variables, dificultan la concreción de esta idea. Al respecto se plantea: “Lo que nunca logramos es tener como un espacio, de decir bueno, hoy coordinamos. Lo hemos intentado (...) pero la demanda no te lo permitía” (entrevista N° 1, agosto 2020).

El trabajo interinstitucional

El abordaje del trabajo interinstitucional no estaba previsto de forma explícita en la pauta de entrevista, pero desde la primera entrevista realizada, la mención por parte de la entrevistada y el papel dado al trabajo con otras instituciones del territorio, generó la

necesidad de corregir esa ausencia y agregarlo de forma explícita a las entrevistas posteriores.

Por interinstitucionalidad comprendemos “a la coordinación de actores, a la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes, a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos” (Duque, 2011, p. 3).

El liceo está inserto dentro de un determinado espacio geográfico, donde se encuentran diferentes actores, cuando estos actores se conocen, articulan sus intereses, analizan sus problemas en conjunto y ponen sus recursos sobre la mesa para resolver problemáticas del colectivo, podemos hablar de que existe una comunidad (Frigerio y Poggi, 1995). En este sentido, el liceo puede estar abierto o cerrado al entorno donde está inserto. Todos los entrevistados coinciden en la importancia de que el liceo esté abierto a la comunidad y que pueda establecer vínculos de complementariedad y de articulación de acciones y recursos que promueven el logro de los objetivos por parte de todos y la mejora de la comunidad.

Este trabajo se realiza de dos grandes formas según los testimonios de los entrevistados, por un lado, teniendo encuentros periódicos con las diferentes instituciones a fin de planificar actividades o intercambiar información de relevancia (por ejemplo en un caso se plantea la realización de una jornada anual de promoción de los Derechos Humanos con participación de todas las instituciones educativas de la zona - escuela, liceo, Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), jardín -, policlínica, Club de Leones, Cruz Roja y Municipio), y por otro lado, solicitando a instituciones en particular colaboración para la intervención específica de acuerdo a las necesidades que surjan (por ejemplo la coordinación con la policlínica de una consulta médica).

La estrategia de intervención, que los entrevistados plantean que se construye en equipo, debe tener presente la viabilidad de las acciones pensadas, entendiendo que “no todos los elementos y recursos necesarios se encuentran asequibles en la intervención” (Mallardi, 2014, p. 81). Esto puede significar establecer alianzas con otros actores sociales, y de ahí la importancia del trabajo de la institución educativa de forma interinstitucional con otras disponibles en la zona.

Este trabajo de forma interinstitucional implica en muchos casos la elaboración de estrategias de intervención específicas para estudiantes en conjunto con otras instituciones.

Se plantea en las entrevistas como muchas veces se solicita auxilio a otras instituciones del territorio que también trabajan con determinadas familias, para poder ubicar a familiares de estudiantes que ya no están concurriendo, que no responden a llamadas telefónicas y que es difícil ubicarlos en su domicilio o que las direcciones son imprecisas.

Lo mismo se hace referencia a los avances entre la articulación entre el sistema de salud y el educativo. “Con el -hospital- Pereira Rossell, cosa que está pasando en muy pocos años, coordina, hacer zoom y pedir para hablar con nosotros, con los adscriptos, con los docentes, para buscar distintas estrategias para aquellos alumnos, qué bueno que están teniendo dificultades para vincularse, para poder mantenerse en clase. El Pereira está trabajando muy bien en ese sentido. Creo que ha visto que desde la institución educativa muchas veces hemos tenido que pedir el apoyo” (entrevista N° 1, agosto 2020).

Estar de puertas abiertas a la comunidad también permite conocer mejor el entorno de donde provienen los estudiantes, las características, necesidades y avatares que enfrentan. En este sentido, un entrevistado plantea: “diseñamos como estrategia poder meternos más en la vida comunitaria, porque un liceo con las características que tiene este que trabaje de espaldas a las cosas que ocurren en el barrio, también te limita la posibilidad de conocer el cotidiano donde transcurre la vida de los chiquilines, entonces, a veces cosas que traen los gurises a la clase o en las entrevistas en realidad tiene que ver con la experiencia que vive en el barrio o en su familia, con necesidades que hay, con las luchas que existen en ese territorio, síntesis de múltiples determinaciones que operan ahí y entonces ahí capaz, que hubo una cuestión de salir un poco más hacia el afuera” (entrevista N° 2, agosto 2020).

El trabajo interinstitucional, es decir, aquel realizado entre el liceo y otras instituciones, juega un papel fundamental en el trabajo del Trabajador Social en los liceos. Desde el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, la propuesta de acompañamiento de las trayectorias educativas (2016) hace especial énfasis en que la institución educativa pueda apoyarse en programas socio- educativos existentes en el barrio dependientes de otros organismos del Estado o privados, buscando la articulación

de diferentes actores, de acuerdo a las demandas y a la capacidad de respuesta de cada uno.

En todos los casos se hizo énfasis en el trabajo que se realiza con programas en territorio del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE) u otras instituciones prestadores de salud privadas, con el Poder Judicial, con el Ministerio del Interior (MI) a través del área Policía Comunitaria, con diversos Municipios o Intendencias.

Por otra parte también se hace mención al trabajo con diversas organizaciones de la sociedad civil (ONG) orientadas al trabajo con adolescentes o familiar, como ser el caso de Club de niños o juveniles.

El trabajo en red implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. En este sentido, es un trabajo constante por parte de las diferentes organizaciones mantener y fortalecer el vínculo y el trabajo en conjunto. Al respecto, uno de los entrevistados plantea: “En un momento llegamos a tener un espacio adolescente donde nos reuníamos una vez al mes todas las instituciones educativas, principalmente la de primer y segundo ciclo. Trabajamos con el municipio, la policlínica, la comuna joven, y del INJU. Y ahí hacíamos como diferentes actividades, hacíamos talleres, abordamos distintos temas. Eso lo perdimos y dijimos que lo íbamos a retomar este año. (...) Pero la idea es volver a retomar todo aquel espacio adolescente donde trabajar en conjunto con las otras instituciones y con la demanda de lo de los propios adolescentes también (entrevista N° 1, agosto 2020).

Dabas (2003) nos aporta un concepto de red que fortalece los conceptos trabajados anteriormente: “Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (...) y con integrantes de otros colectivos posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades” (p. 43). Otro entrevistado al respecto de la potenciación del acceso a recursos plantea: “Nosotros participamos de ellos, y es de donde nos nutrimos de los recursos, a donde podemos derivar, cada uno en su área” (entrevista N°4, agosto 2020).

Reflexiones finales

La temática desarrollada en las anteriores páginas generó muchísimas nuevas preguntas y un interés mayor por conocer más y mejor el espacio profesional de los Trabajadores Sociales en los liceos. Lo acotado del tiempo - espacio de esta monografía no fueron suficientes para poder abordar de forma profunda todos los aspectos vinculados al trabajo del profesional en los liceos, pero abrió nuevas puertas al análisis.

Del análisis de todas las entrevistas se desprende que la profesión del Trabajo Social aún no está consolidada totalmente en los liceos.

La inserción del Trabajador Social en los liceos es reciente y no es una realidad en todos los liceos públicos y privados del país, además de que falta experiencia acumulada e intercambio fluido entre colegas en este ámbito de inserción. A su vez, existe cierto desconocimiento por parte de los profesionales de la educación del rol que el Trabajo Social tiene y podría tener en los liceos. Como lo hemos visto desde el inicio de la monografía, la construcción del espacio profesional se ha ido dando paulatinamente, desde los años '90 y ha generado muchos desafíos, entre ellos los vinculados a la autonomía y legitimidad de la profesión en un ámbito donde el saber docente, el vinculado a las ciencias de la educación y el de las experiencias que se viven dentro de las aulas con los estudiantes, es un saber que predomina en la interpretación y actuación sobre la realidad.

De lo analizado anteriormente, también se desprende que el trabajo en equipo es característica vertebral de la profesión, al punto que varios entrevistados plantean la dificultad de pensar la especificidad del rol más allá del trabajo que se realiza conjuntamente con el Psicólogo. Este tipo de trabajo permite abordar de forma conjunta la realización de ciertas actividades, articulando los conocimientos de todos los integrantes de la comunidad educativa con la finalidad de alcanzar un determinado objetivo; y no está exento de dificultades. Este trabajo en equipo, también tiene como otra expresión importante el trabajo con profesionales pertenecientes a otras instituciones.

Las tareas realizadas por estos profesionales, como hemos visto, han sido una construcción permanente y contextualizada a cada liceo, y a las demandas que allí surjan de acuerdo a las características de la población estudiantil recibida, el entorno donde se encuentra el liceo, además del espacio creado y por parte también habilitado por el resto de la comunidad educativa. Pese a esto, todos los entrevistados coinciden en una serie de

tareas que son la base del espacio profesional del Trabajador Social en el liceo, y que están vinculadas a intervenciones directas con los estudiantes y sus familias frente a muy diversas situaciones que afectan la trayectoria del estudiante por un lado, y al trabajo con la comunidad y con otras instituciones del entorno por otro lado. Aquí uno de los desafíos planteados por los entrevistados tiene relación con la transformación sobre cómo parte de la comunidad educativa ve al profesional, muchas veces vinculado a tareas únicamente asistenciales, de gestión de recursos, para que se pueda ser visto en la faceta socioeducativa, como un actor con un rol educativo complementario a lo que sucede dentro de las aulas en el campo de las disciplinas del campo de la educación, o de la intervención de otros actores docentes clásicos en las instituciones, como los Adscriptos.

Las palabras de uno de los entrevistados transmiten perfectamente lo que he querido expresar:

El Trabajo Social en una institución educativa, está jugando entre comillas de visitante, porque el discurso hegemónico sobre la educación en una institución educativa, lo tienen los profesores. (...) A veces a los profesores se les hace muy difícil escuchar un discurso que viene desde otro lado. (...) Entonces me parece que la idea también es poder traer a colación esta idea de que los chiquilines son distintos en los distintos espacios, y que hay otros saberes que se pueden complementar al saber que tiene el profesor (...) entonces si tenemos una visión más amplia, me parece que vamos a estar más cerca de tener una comprensión cabal, de qué significa ser adolescente en el siglo XXI, en el Uruguay de la actualidad (...) vamos a poder tener una visión mejor de los chiquilines y ahí me parece que la cuestión es de tender puentes, de poder hacer entender cuál es la tarea que nosotros cumplimos (entrevista N° 2, agosto 2020).

En el horizonte está la tarea de seguir mostrando a las comunidades educativas el rol que los Trabajadores Sociales pueden desarrollar en los liceos, y como su saber, complementándose con los de los otros actores educativos, puede llevar a una mejor comprensión de la realidad educativa del país, y de las necesidades de los estudiantes de la educación secundaria hoy en día. Se debe fomentar el desarrollo de una mirada integral

acerca del estudiante, que supere lo pedagógico, para poder pensarlo en otras dimensiones de su vida, como la familiar o emocional.

La educación es la base de todo desarrollo, y es justamente en el plano de la educación que se juega el partido de la transformación social.

Teniendo en cuenta las palabras de Karsz (2007): “Hoy en día más que nunca probablemente, el trabajo social es objeto de requerimientos múltiples, de expectativas constantes, pero también de una desconfianza más o menos generalizada (...)” (p. 153), es responsabilidad de todos nosotros, visibilizar ante las diferentes comunidades educativas, autoridades de la educación y sociedad toda, los aportes que el Trabajador Social podría realizar desde su formación teórica- metodológica al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes tanto en educación media básica como superior.

De las invaluables entrevistas realizadas a Trabajadores Sociales en liceos, también se desprende la necesidad de tener una actitud crítica frente a nuestras prácticas profesionales, someterlas a revisión constante y abandonar prácticas rutinarias y sin discusión previa.

Al respecto Karsz (2007) plantea que

Muchos atolladeros, incomprensiones y errores de diagnóstico resultan de la ausencia en arsenal teórico adecuado: de lecturas no realizadas, de doctrinas aceptadas o rechazadas demasiado a la ligera, de debates sumariamente despachados, de la búsqueda de un consenso a toda costa. Un principio básico: cada uno comprende no lo que quiere, sino lo que puede (...) Si se quiere obrar de otra manera, es imprescindible poder pensar de otra manera (p. 188).

Aún hay mucho camino por andar en lo relativo a las inserción del Trabajador Social en los liceos, pero de acuerdo a lo analizado en esta monografía, se han ido dando pasos importantes en las últimas tres décadas, que comienzan a hacer visible la necesidad de contar con equipos educativos con la presencia de este profesional en todas las instituciones de educación media. Esta situación ha sido visibilizada en las demandas de FENAPES (Federación uruguaya de profesores de Educación Secundaria) y de la ATD

(Asamblea Técnico Docente), sin embargo, sigue existiendo la limitante presupuestal a la hora de la contratación de estos profesionales de forma masiva en los liceos del país.

Considero que esta monografía final de grado abre muchas nuevas líneas de indagación en el futuro. Es una temática por demás relevante en el contexto actual de debate en torno a la educación media en el país, sus transformaciones y sus logros. Entre posibles líneas de indagación a futuro se encuentran; el vínculo de la profesión con los restantes actores del sistema educativo, la legitimidad de la profesión en este ámbito y la especificidad del rol y la articulación con los demás roles en un marco de prevalencia del discurso e interpretación docente.

Una pregunta que debe tener una respuesta clara en un futuro está relacionada a poder comprender cabalmente qué rol está llamado a desempeñar el Trabajador Social en los liceos y cuáles son los aportes que desde su formación profesional puede brindar al proyecto educativo.

Lo planteado a lo largo de la presente monografía, cobra sentido, introduciendo como palabras finales, las del escritor Eduardo Galeano (s/f):

“Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla aunque sea un poquito,
Es la única manera de probar
que la realidad es transformable.”³

³ Fragmento de “Son cosas chiquitas”.

Bibliografía

Aberastury, A., Knobel, M. (1999). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios en nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Madrid, España. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 7, Número 4.

Batthyány, k., Cabrera, M. (coord.) (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo, Uruguay. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Baraibar, X. (2000). Algunos aportes para la discusión sobre la exclusión social. Montevideo, Uruguay. Instituto Nacional del Menor – División Social.

Brant de Carvalho, M. (org) (1997). A família contemporânea em debate. São Paulo, Brasil. EDUC/ Cortez.

Calvo, M. (2015). Estrategias de intervención profesional del trabajo social en el campo educativo. En: Rozas, M., Gabrinetti, M. (2015) (coord). El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional. La Plata, Argentina. Universidad Nacional de la Plata. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Claramunt, A. (2009). El trabajo social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. Montevideo, Uruguay. Revista Fronteras. FCS. Udelar.

Cardozo, S. (2015)- El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media. Montevideo, Uruguay. UR. FCS.

Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Madrid, España. Editorial Paidós.

Castel, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica.

CES - ANEP. (2008). Historia de educación secundaria. 1935 - 2008. Montevideo, Uruguay. CODICEN- ANEP.

- CODICEN. (2016). Propuesta para un sistema de protección a las trayectorias educativas. Montevideo, Uruguay. CODICEN-ANEP.
- Conde, D. (2005). Tejiendo vínculos para aumentar la equidad. Montevideo, Uruguay. CODICEN- ANEP.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid, España. Editorial McGraw Hill.
- Czeresnia, D. (1999). El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción. Brasil. Cuadernos de Salud Pública.
- Dabas, E. (2003). Redes sociales: familia y escuela. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Danani (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En Chiara y Di Virgilio. Gestión de la política social. Conceptos y herramientas. Instituto del Conurbano-UNGS/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Buenos Aires.
- De los Campos, H., Ferrando, Fiorella (2015). La universalización de la educación obligatoria en Uruguay. Avances y desafíos. Montevideo, Uruguay. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, febrero, INEE.
- De Jong, E. (coord). (2001) La familia en los albores del nuevo milenio. Buenos Aires: Espacio
- Duque, J. (2011). El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada. Medellín, Colombia. Revista Uni/Pluri/Versidad. Vol. 11. N°3 Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Freidson (1978). La profesión médica. Un estudio de sociología del conocimiento aplicado. Barcelona, España. Editorial Península.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Karsz (2007). Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

- INEEd (2018). Reporte del Mirador Educativo 1. Desigualdades en el acceso a la educación obligatoria. Montevideo, Uruguay. INEEEd.
- INEEd. (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo, Uruguay. INEEEd.
- Giorgi, V. (S/F). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. Montevideo, Uruguay. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. Montevideo, Uruguay. Revista de Trabajo Social. Edición N° 9.
- Filardo, V., Mancebo, M. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo, Uruguay. UR. FCS: CSIC.
- Hernández, R. Fernández, C, Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México. Editorial McGraw Hill.
- Mallardi (2014) (comp). Procesos de intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico. Buenos Aires, Argentina. Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Bs. As. Colección Debates en Trabajo Social.
- Martinis, P., Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación En: Cristóforo, Adriana, Martinis, Pablo, Míguez, María Noel, (coord.). Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión. Montevideo, Uruguay. Udelar. FCS; CSIC.
- Menza, G. et. al. (2013). Equipos interdisciplinarios: origen, evolución y aportes. Montevideo, Uruguay.
- Mioto, R. (2010). Família, trabalho com familias e servico social. Universidade Estadual de Londrina (UEL).
- Netto, J. P. (1992). Capitalismo monopolista y servicio social. San Pablo, Brasil. Editorial Cortes.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Álvaro Marchesi et al. (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, España. OEI.

Rozas, M. (1998). Una perspectiva teórica- metodológica de la intervención en trabajo social. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial.

Fuentes documentales

Poder Legislativo de Uruguay. (2008). Ley General de Educación 18.437. Uruguay

Anexo

Guión de entrevista

1. Características del espacio profesional:

- ¿Qué tareas realiza allí? ¿Cómo se organizan?
- ¿Esas tareas de qué forma se han ido definiendo? ¿ya existían de forma clara en el perfil del rol o han sido por parte construidas por ud. y/o el resto del equipo?
- ¿De qué forma y a través de quienes recibe la demanda el Trabajador Social?
- ¿Tiene contacto directo con los estudiantes de forma cotidiana? ¿O solamente cuando se requiere intervenir en determinada situación?
- ¿Tiene contacto directo con las familias de forma cotidiana? ¿O solamente cuando se requiere intervenir en determinada situación?
- ¿Con qué recursos y espacios cuenta para poder realizar su trabajo? (espacios físicos, recursos materiales, tiempos, etc.).

2. Trabajo en equipo / Interdisciplinario

- ¿Con qué actores educativos piensa y elabora las estrategias de intervención?
- ¿De qué formas o en qué momentos se da este trabajo interdisciplinario?
- ¿Cómo se devuelve a los demás actores del liceo los avances en su intervención? Por ejemplo a los docentes de esos estudiantes.)
- ¿Existen instancias de coordinación? ¿Quiénes participan? ¿Cómo funcionan? ¿Qué temas abordan?

3. ¿Qué rol entiende que el TS desempeña en los liceos?