

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

La inserción del Trabajo Social en educación secundaria en
Montevideo

Cecilia Elmallian Sahagian
Tutora: Sandra Leopold Costáble

2021

Introducción	2
Estrategia metodológica	4
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Organización del texto	6
Capítulo I: Los inicios del Trabajo Social	8
Posturas en torno la gestación de la profesión	8
Los comienzos del Trabajo Social en Uruguay	11
Capítulo II: Trabajo Social en el Uruguay actual	15
Dos hitos recientes: Ley 19.778 y Censo de Egresados	15
Haciendo foco: resultados del Censo de egresados (2015) para el caso de ANEP	16
El ingreso del Trabajo Social en educación secundaria	19
Capítulo III: El Trabajo Social en los liceos desde la perspectiva de las trabajadoras sociales	24
La construcción del rol: una tarea constante	24
Entonces, ¿qué hace un trabajador social en secundaria?	27
La profesión dentro del equipo multidisciplinario	31
Supervisión y referencia profesional	34
La paradójica función de los técnicos: ¿“apagaincendios”? ¿“piedras en el zapato”?	37
Reflexiones finales: oportunidades y desafíos	42
Bibliografía	46

Introducción

Esta monografía final de grado tiene como tema central el estudio de la inserción del Trabajo Social en la educación secundaria. Desde hace alrededor de 30 años se ha generado este espacio de inserción socio-ocupacional en nuestro país, y ha sido escasamente estudiado desde el Trabajo Social. El propósito del trabajo es profundizar en las posibilidades y las oportunidades de dicho espacio socio ocupacional, identificar las características principales que lo han definido hasta ahora, así como conocer las diferentes perspectivas acerca de la tarea y el sentido de ésta, de los trabajadores sociales que se encuentran desempeñando el rol. La educación media está en el centro de los debates acerca de la educación de nuestro país. En los últimos años ha sido creciente el análisis y las propuestas que rodean específicamente a este nivel por ser el último nivel de enseñanza obligatoria en nuestro país. Evaluaciones significativas ocurren en este tramo, como son la prueba PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), de carácter internacional, y ARISTAS, evaluación del INEEed (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), de carácter nacional¹ que cobran gran visibilidad mediática.

Hace algunos años, el informe sobre el estado de situación de la educación del país, que por la Ley General de Educación, INEEed debe realizar y presentar, ofrece mucha información sobre varias dimensiones relevantes para analizar el sistema educativo. De los datos que más preocupan a nivel general, se encuentra la alta proporción de adolescentes y jóvenes que no finalizan enseñanza media, aun siendo obligatorios por ley en Uruguay. Preocupante por las cifras globales que expone en relación a los niveles de egreso y sobre todo porque los porcentajes varían significativamente según nivel socioeconómico.

De acuerdo con el último informe del INEEed el nivel de egreso de educación media es del 43%, tomando como referencia la población entre 21 y 23 años al año 2018 (INEEed, 2019). Con los datos que aporta el Mirador Educativo del INEEed, se conoce que en 2019 la tasa de

¹ Aristas es una evaluación de Logros Educativos que se realiza desde el año 2016, por un organismo público no estatal, autónomo e independiente (INEEed), que fue creado por la Ley General de Educación N° 18.437. Evalúa desempeños en lectura y matemática de los estudiantes de tercero y sexto de escuela y tercero de media, y busca conocer sus habilidades socioemocionales y sus opiniones sobre el clima escolar, la convivencia y la participación en los centros. PISA es una prueba estandarizada que busca medir conocimientos de estudiantes de 15 años, en diversos países (fueron 70 en la última edición). Se realiza desde el 2000, cada tres años, por encargo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

egreso se mantuvo igual. Al desagregar la tasa de egreso de educación media superior según nivel socioeconómico, se desprende que para el nivel más alto el egreso alcanza el 78,3%, entre jóvenes de 21 a 23 años, en 2019. Mientras, para el nivel socioeconómico más bajo, la tasa de egreso de educación media superior, entre jóvenes de 21 a 23 años en 2019, es de 18,5%. La brecha entre ambos grupos es de casi 60 puntos porcentuales².

Si bien desde 2006 ha habido un crecimiento casi sostenido de la tasa de egreso, los números distan mucho de las metas nacionales, tanto las que existen por ley, como las de ANEP. Desde el año 2009, a partir de la Ley General de Educación, la meta nacional legal es de 100% de egreso de enseñanza media, sin embargo para alcanzar la universalidad, año a año se ha ido estipulando una meta nacional. Para el 2019, la meta nacional fue aumentar el egreso de educación media a un 68% (INEEd, 2020).

Como parte de la estrategia para la contención y acompañamiento a los estudiantes, se promueve el ingreso de otras disciplinas a las instituciones educativas. El Trabajo Social se incorpora a la enseñanza media a partir de 1986, año en que el Consejo de Educación Secundaria (CES) crea las Áreas de Compensación (Circular 1786/86), con el objetivo de afrontar las dificultades que se presentaban dado el crecimiento de la matrícula en todo el país y el acceso a la educación media de adolescentes que antes no lo hacían (Menza, 2011). En un comienzo, los trabajadores sociales ingresan como docentes, más adelante, específicamente en 2008, pasan a tener un cargo técnico, no docente, como parte de los Equipos Multidisciplinarios, conformados además por otras disciplinas.

Esta investigación busca hacer un recorrido por el proceso de ingreso de la profesión a la enseñanza media, y por las distintas definiciones que se han trazado acerca de sus competencias. Se propone indagar acerca del espacio profesional, sus acciones, cotidianidad y sus alcances, a partir de la voz de los protagonistas, es decir, los trabajadores sociales que se desempeñan en secundaria, en el Departamento de Montevideo, en la actualidad.

Existen antecedentes relevantes en el tema que favorecerá el análisis en torno a los desafíos y las oportunidades del rol, así como las posibilidades, obstáculos y demandas que quedan por atravesar.

² Tomado de Mirador Educativo de INEEEd. Los datos se elaboran a partir de la Encuesta Continua de Hogares, del Instituto Nacional de Estadística. <http://mirador.ineed.edu.uy/> [consultado en junio 2021]

Algunas de las preguntas que se pretenden responder con el estudio son las siguientes: ¿Qué definiciones asume secundaria acerca del ejercicio del Trabajo Social en los liceos? ¿Cuáles son las principales características de sus tareas? ¿Qué espacios de incidencia y de participación tienen los profesionales en cada liceo? ¿Cómo se define su rol dentro del equipo interdisciplinario? ¿Qué sentido encuentran a la incorporación del Trabajo Social en los liceos? ¿Qué posibilidades tiene el espacio profesional? ¿Qué obstáculos o resistencias han tenido que enfrentar los trabajadores sociales?

A lo largo del texto se buscará responder estas interrogantes, con la posibilidad de que puedan surgir nuevas aristas y temas, en la medida de que quienes están en el ejercicio de la profesión lo encuentren pertinente.

Estrategia metodológica

Objetivos

Objetivo general

Conocer y analizar la inserción profesional del Trabajo Social en liceos de Montevideo desde los discursos de las trabajadoras sociales que ejercen dicha función en la actualidad.

Objetivos específicos

- Analizar la definición de la institución respecto al rol del Trabajador Social en liceos de Montevideo.
- Identificar los principales ejes de intervención que aparecen en el ejercicio profesional del Trabajo Social en los liceos actualmente
- Analizar la relación de las trabajadoras sociales con los demás integrantes del equipo de trabajo, y el Departamento Integral del Estudiante (DIE).
- Reconocer las oportunidades y limitaciones de este espacio profesional

Al intentar comprender, los sentidos del rol profesional y los discursos en torno a éste es que se diseña una investigación de corte cualitativo, que se propone obtener datos primarios a través de la técnica de entrevista³. Además de las entrevistas, se estudian fuentes

³ Se adjunta pauta de entrevista en Anexos.

documentales que permiten conocer la trayectoria del Trabajo Social en educación media, desde 1985 hasta la actualidad.

Al momento del trabajo de campo no había más de diez trabajadoras sociales insertas en liceos de Montevideo, por lo que este número de profesionales favoreció un abordaje exhaustivo y en profundidad. Quien acompaña a los equipos multidisciplinarios es el DIE, que forma parte del Consejo de Educación Secundaria (CES), por tanto se buscó entrevistar a personas que formen parte de dicho Departamento, y por ende, que conozcan las funciones y propuestas para el Trabajo Social sin estar insertos en un liceo en particular.

En el mes de noviembre de 2019 se realizaron los primeros contactos que posibilitarían desarrollar la indagación propuesta. Inicialmente se contactó a una de las coordinadoras del DIE para dar a conocer la propuesta de investigación y solicitar una entrevista. En dicho momento se entrevistó a la trabajadora social que se desempeñaba dentro del equipo, quien contaba además con más de veinte años de experiencia en diversos Equipos multidisciplinarios en liceos de Montevideo.

En dicho encuentro se solicitó el correo electrónico de las demás trabajadoras sociales que se encontraban ejerciendo en liceos de Montevideo. Al momento eran ocho, todas ellas mujeres, trabajando en liceos de distintos barrios de Montevideo. Se contactó por correo electrónico a todas las trabajadoras sociales, y se logró entrevistar a cinco de ellas entre noviembre y diciembre de 2019. No se retomó la comunicación para completar las entrevistas posteriormente, debido a que en enero se pausa el funcionamiento de los liceos y de contactarlas en febrero o marzo la información no tendría la misma validez (pueden haber cambios de las trabajadoras a otros liceos y no contar con suficiente conocimiento de éste o del resto del equipo). Además, se dio la particularidad de que en marzo 2020 asumiría un nuevo gobierno nacional lo que podría provocar algún sesgo a la hora de pensar en el rol y de proyectarse, dadas la posibilidad de futuras modificaciones. Además en marzo de 2020 se inició una situación extraordinaria para los liceos y el conjunto de la sociedad que fue la cuarentena preventiva por la pandemia de Coronavirus. Hasta mediados de 2020 y más adelante en 2021 hasta el mes de julio la modalidad de trabajo fue a distancia.

Los liceos donde trabajaban las entrevistadas eran:

- Liceo N° 20 “Joaquín Torres García”. Barrio Punta Gorda. Turnos: 2 (extendidos). Alumnos matriculados en Ciclo básico (CB) al año 2018: 663⁴.
- Liceo N° 23 “Hugo A. Licandro Martínez”. Barrio Sayago. Turnos: 3. Alumnos matriculados en CB al año 2018: 925.
- Liceo N°38 “Dr. Emilio Frugoni”. Barrio La Teja. Turnos: 3 (turno nocturno). Alumnos matriculados en CB al año 2018: 955.
- Liceo N°53 “Raúl Wallenberg”. Barrio Brazo Oriental. Turnos: 2 (extendidos). Alumnos matriculados en CB al año 2018: 766.
- Liceo N°59 “Felisberto Hernández”. Barrio Paso de las Duranas. Turnos: 2 (extendidos). Alumnos matriculados en CB al año 2018: 683.

Organización del texto

El trabajo se organiza en tres capítulos. En el primero se encuentra caracterizada la profesión de Trabajo Social, haciendo un recorrido por sus orígenes, su identidad y sus transformaciones más recientes, tanto en la región como específicamente en Uruguay. Asimismo, se presentan algunos datos de la inserción ocupacional de los trabajadores sociales en la actualidad, gracias a los resultados que arrojó el primer censo de egresados de Trabajo Social realizado en Uruguay en 2011.

El siguiente capítulo se centra en introducir los principales antecedentes que existen sobre la temática, en donde se observan las primeras manifestaciones en torno al rol, y reflexiones en torno a la inserción profesional del Trabajo Social en enseñanza secundaria. Estos antecedentes son fundamentales para conocer qué dimensiones del rol y cuáles son los principales temas que surgen de forma anticipada como oportunidades, desafíos u obstáculos para los profesionales una vez insertos.

Más adelante, en el tercer capítulo se presentan las principales líneas de análisis que surgen de las entrevistas a las trabajadoras sociales y la integrante del DIE, donde se intenta responder a las preguntas que orientan este trabajo tomando como eje la voz de las técnicas. Este capítulo está compuesto por cuatro temas principales que organizan la información y el

⁴ Los datos de todos los liceos son obtenidos de la página de servicios del Consejo de Educación Secundaria: www.servicios.ces.edu.uy [Consulta: mayo 2020]

análisis. La selección de los temas responde a los objetivos específicos de la investigación, e intenta abarcar los diversos componentes del ejercicio profesional. Al comienzo se aborda el análisis del objeto de intervención de las trabajadoras sociales, luego se busca construir una caracterización del rol. Se sigue en el siguiente apartado con un análisis de la experiencia de la interdisciplina y el lugar del Trabajo Social en los equipos de trabajo, Más adelante, el trabajo se enfoca en las menciones que se hacen sobre la supervisión y referencia profesional, para cerrar el capítulo con el análisis de la legitimidad del rol en el establecimiento y la función definida para el Trabajo Social.

En el último capítulo, se retoman las preguntas que orientan el trabajo y se busca enunciar posibles respuestas, así como también, presentar futuras líneas de análisis y reflexión en torno al tema central de la monografía.

Capítulo I: Los inicios del Trabajo Social

Para analizar la inserción de la profesión en una institución es preciso, primero, reconocer aquellos rasgos que la han definido desde sus orígenes hasta la actualidad. Implica involucrarse en el debate que se sostiene hasta hoy, en torno a la génesis del Trabajo Social o Servicio Social. Revisar los fundamentos teóricos del Trabajo Social, favorece la comprensión de los límites y de las posibilidades que se enfrenta un profesional al momento de construir su sentido con otros actores en cualquier institución.

Este capítulo comienza repasando las distintas interpretaciones que existen en torno a la gestación de la profesión, sobre todo en América Latina. Presenta algunos acuerdos, así como puntos de debate entre diferentes autores relativos a las definiciones de la profesión. Luego se busca inscribir esta discusión en la realidad nacional y se realiza un breve recorrido de la historia del Trabajo Social en Uruguay.

Posturas en torno la gestación de la profesión

Dentro del Trabajo Social no hay una única forma de interpretar su gestación, esto es, enunciar por qué y para qué se crea la profesión. Si bien se reconocen las primeras instituciones que demandaron a los primeros profesionales, así como las características de los pioneros y de sus tareas, no existe consenso al momento de establecer el sentido de la gestación.

Al decir de Montaña (1998), pueden formularse dos tesis sobre la naturaleza y el proceso de génesis del Servicio Social:

tales concepciones, que podemos, con relativa generalización agrupar en dos posiciones, se comportan como verdaderas tesis. Ellas contienen un arsenal valorativo y teórico metodológico que extrapola la mera consideración sobre la génesis del Servicio Social (...) se vincula, lógica y teóricamente a sus concepciones sobre otros tópicos: cuál es el fundamento de legitimación de esta profesión y cómo son interpretadas las funciones de las políticas sociales dentro de un orden socioeconómico y político determinado (p.7).

En primer lugar, el autor distingue la interpretación “evolucionista-particularista” que sostiene que el origen del Servicio Social se da a partir de la evolución, organización y profesionalización de las prácticas filantrópicas y la caridad. Se le llama evolucionista por otorgar carácter de protoforma a las formas anteriores de las prácticas profesionales. Desde este enfoque, la caridad y filantropía se consideran predecesoras de la profesión. El principal insumo que sostiene esta postura son los diversos autores, pioneros algunos, que fueron sintetizando sus prácticas para acumular, teóricamente, la definición del quehacer profesional en colectivo. Montaña (1998) señala entre algunos autores a Boris Lima, que separa en etapas la evolución de la profesión desde pre-técnica hasta científica.

Se destacan dos aspectos que resultan de esta interpretación: la profesión se diferencia de las “protoformas” por la racionalización, organización y tecnificación de viejas formas caritativas, y el comienzo y las características del Trabajo Social se explican tomándose como insumo a sí mismo. Por esto fue denominada como postura endógena.

Desde esta perspectiva, lo que identifica al Trabajo Social es su especificidad en el quehacer. Por esta razón se aúnan esfuerzos en la sistematización de metodologías y técnicas para conformar un compilado de herramientas y saberes específicos.

Para el presente trabajo se tomará en cuenta otra interpretación de la génesis de la profesión, que, sin negar a los primeros trabajadores sociales, ni los primeros autores y sus aportes al perfeccionamiento y divulgación de métodos y técnicas, concibe de una forma radicalmente distinta el sentido por el que se genera.

Montaña (1998) la denomina como histórico-crítica, dado que

entiende al asistente social como un profesional que desempeña un papel claramente político, teniendo una función que no se explica por sí misma sino por la posición que ocupa en la división sociotécnica del trabajo (p. 21).

Autores como Yamamoto, Carvalho, Netto y Martinelli se configuran como los principales postulantes de esta interpretación. Sus escritos sobre la temática se ubican sobre todo a partir de los años ochenta en Latinoamérica, momento en que la necesidad de comprender el origen de la profesión y reconocer su identidad, cobra fuerza, dada la realidad social y los movimientos de la época.

Los autores coinciden en señalar que la profesión nace como producto de la división social de trabajo de la sociedad capitalista de finales de S. XIX. Al decir de Yamamoto “el Asistente

social es solicitado no tanto por el carácter propiamente técnico especializado de sus acciones, sino antes y básicamente, por las funciones de cuño “educativo”, “moralizador”, “disciplinador”” (Iamamoto en Montaña, 1998, p.22).

Siguiendo a Netto (1992), la génesis del Trabajo Social es producto de una fase del Estado denominada fase “monopólica”, en la que la “cuestión social” es reconocida como objeto de intervención estatal. Las funciones del Estado se amplían y así, se demanda una nueva profesión, encargada del control y del disciplinamiento de las clases trabajadoras.

La ampliación de las esferas del Estado a través de las políticas sociales surge al mismo tiempo que sus ejecutores, los trabajadores sociales. De esta manera, el Estado resulta el principal contratante de los servicios profesionales. Netto (1992) interpreta que el Trabajo Social es uno de los proyectos del Estado para atenuar el clima social y la crisis del capital sobre finales del S XIX, respondiendo a los intereses de los grandes capitalistas.

Al preguntarse acerca de la identidad y legitimidad, tanto para Guerra como para Martinelli, que el Estado sea el principal empleador de los trabajadores sociales permea una idea de neutralidad del rol en las conciencias de los trabajadores, favoreciendo a que la función política quede “diluida”. Esto impide que los profesionales se reconozcan como trabajadores asalariados, en oposición, el trabajador se ve a sí mismo como “filántropo” -como luchador señala Iamamoto (1998)- perdiendo de vista la necesidad de asociación, así como de una mirada crítica sobre la realidad social y las políticas e instituciones en donde se inserta.

En este sentido, Martinelli señala con preocupación que “la ausencia de identidad profesional fragiliza la conciencia social del colectivo profesional determinando un percurso alienado, alienante y alienador de práctica profesional” (1992, p.8). Cuando se refiere a la alienación se trata sobre todo de aquellas prácticas de coerción, intimidación y represión, como formas de control social sobre las clases trabajadoras (Martinelli, 1992).

Desde esta perspectiva histórico-crítica, la legitimidad del Trabajo Social proviene, por una parte, de la ejecución de las prácticas que disciplinan y reproducen el capital. Por otra parte, dentro de esas prácticas pueden estar también las respuestas del Estado a demandas de sectores sociales en relación a su calidad de vida y sus derechos sociales. Por tanto, se entiende que hay dos formas de legitimidad de la profesión: funcional y social.

La legitimidad funcional (en relación al empleador y el contrato de trabajo) como la social (la relación asistente social con usuario o con demandas de la clase trabajadora) son “elementos

por veces contradictorios, en constante tensión de tal forma que hacen del asistente social, como ya observamos, un *profesional de la coerción y del consenso*” (Montaño, 1998, p. 51).

Los comienzos del Trabajo Social en Uruguay

A diferencia de otros países latinoamericanos, como Argentina y Brasil, la participación de la Iglesia Católica a nivel político y social en Uruguay no tuvo tanto peso. Esto, Acosta (2001) lo identifica como una característica particular de la gestación del Trabajo Social en nuestro país. Al estar separada la Iglesia del Estado, desde comienzos del S.XX, Acosta (2001) habla de Estado "puro" debido a una adelantada y radical secularización de la sociedad.

Tal como menciona Netto (1992), el Estado monopólico se establecen como puntapié necesario para el surgimiento de una profesión especializada en las políticas públicas sociales. Esta etapa en Uruguay correspondería al período batllista, esto es, cuando la cuestión social pasa a ser parte de los asuntos del Estado y se comienza a regular la sociedad mediante las primeras normas de reconocimiento de derechos civiles, políticos y sociales.

Siguiendo a Acosta (2001), se destaca que el Trabajo Social se incorpora como profesión subalterna a la Medicina. Al decir de Barrán (1993), en el “higienismo” se promueve la racionalidad técnica e instrumental como vía de tratamiento de la cuestión social, lo que incluía problemas de orden "policial" y de orden público.

En 1927, el poder médico demandó por primera vez agentes especializados, racionales, con el objetivo de controlar y expandir la “salud” en la sociedad. Así es como surgen las denominadas visitadoras sociales. Ellas fueron la práctica racional y moderna que en la nueva moral laica sustituye la labor de las Hermanas de la Caridad, quienes no correspondían con la definición de prácticas con sentido racional, laico, ni se hallaban tecnificadas (Acosta, 2001).

En relación a la formación, el Ministerio de Salud Pública creó, en 1936, la Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social, en donde se realizaban los cursos de visitadoras sociales.

Si bien Acosta (2001) no señala a las visitadoras como una “protoforma” del Trabajo Social, ellas son la primera demanda de la secularizada y racionalizada asistencia pública, cuya presencia es importante para comprender el devenir de la profesión. Durante algún tiempo, la figura de visitadora o asistente social se usaba indistintamente para denominar la técnica y profesión, incluso entre las primeras asistentes sociales (Ortega, 2011).

Dentro de los temas que en el contexto del “higienismo” preocupaban al saber y poder médico, se hallaba la mortalidad infantil, la inmigración, y el analfabetismo. Éste último provoca que las visitadoras sociales tomen parte dentro de las instituciones educativas:

hacia la década de 1920, las primeras visitadoras sociales de higiene (...) tenían una tarea que resultaba fundamental desde el punto de vista de la construcción de los imperativos de normalización, aunque presentasen un grado de profesionalización incipiente. Era la visitadora quien preparaba la ficha individual de cada alumno en las escuelas, tomaba las medidas antropométricas, y hacía las visitas domiciliarias en caso de ausencia de los escolares: todas las observaciones debían quedar registradas adecuadamente en fichas especialmente elaboradas (Ortega, 2011, p.57).

La Escuela Universitaria de Servicio Social se crea recién en 1957, aunque desde 1954 se plantea desde la Universidad el reconocimiento de la disciplina como universitaria (Ortega, 2011). En 1954 había surgido, por el impulso de las Naciones Unidas, la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Salud Pública. De acuerdo con Acosta (2001), esta última fue de carácter desarrollista, estuvo localizada en el Ministerio de Salud Pública (MSP) y después, en 1960, se trasladó al Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Durante diez años ambas escuelas coexisten hasta que la Escuela del MSP “pasó a depender del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en la forma de Instituto de Servicio Social perdiendo sus funciones docentes (los profesores y estudiantes pasan para la Escuela Universitaria de Servicio Social y sus estudios y diplomas son reconocidos por la Universidad)” (Ortega, 2003, en Acosta, 2016, p. 31). Así, se unificó la formación en la Escuela Universitaria de Servicio Social.

De acuerdo con Acosta (2016) podría ubicarse en los alrededores de 1965 los comienzos del movimiento de renovación y de reconceptualización del Trabajo Social. Si bien el movimiento fue mediado por múltiples factores culturales, políticos y sociales, Acosta (2016) señala dos acontecimientos como puntos de inflexión para el colectivo de profesionales. Por un lado, se da el I Seminario Regional Latinoamericano de Servicio Social, en Porto Alegre y por el otro se crea la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAEETS)⁵. De acuerdo con el autor,

⁵ Originalmente el nombre corresponde a la sigla ALAEETS, por Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social. El nombre fue modificado más adelante por Trabajo Social.

el proceso de reconceptualización de Trabajo Social, en sus formas más radicales, se caracteriza por la pretensión de refundar la profesión. Es decir, en la categoría profesional fue planteada la propuesta de cambiar las bases socio-ocupacionales de sustentación material, o sea, el lugar del Trabajo Social en la división socio-técnica del trabajo, así como los supuestos teóricos y meta-teóricos en que se basaba el Servicio Social hasta ese momento (Acosta, 2016, p.30)

El autor señala que el movimiento fue interrumpido por las dictaduras de los años setenta pero que no se agotó en su capacidad crítica.

De forma paralela, como parte de esta renovación profesional, en 1966 se concreta una reforma curricular, en la cual, de acuerdo con el autor se establecen dos planos para la acción social del Trabajo Social:

En el primer plano, la acción profesional se guía de forma explícita por la implementación de los cambios estructurales, colaborando en la planificación a nivel nacional, siendo su función particular todo lo que se refiere al «ajuste consciente entre las estructuras y los grupos humanos» (...) El otro plano de acción profesional, se compone de todo lo que es acción directa. En este campo de la actividad, el plan de estudios ejemplifica la acción directa, con la promoción de iniciativas de cooperativización y de autorregulación de la vida social (Acosta, 2016, p.35)

Si bien se consideró un cambio importante en la concepción teórica y metodológica de la formación, el nuevo plan de estudios tuvo poca duración dado que, a mediados de 1973, con la instalación de la dictadura cívico-militar en el país, la Universidad fue intervenida, la mayor parte de los cargos directivos legítimamente electos fueron removidos, y los programas de las carreras modificados. Durante el período que abarcó la dictadura, la Escuela de Servicio Social se cerró en dos oportunidades, en la segunda por supuesta infiltración de subversivos, denunciada por quien era director en su momento a la prensa (Acosta, 2016).

Para Acosta (2016) la resistencia al régimen de parte de los trabajadores sociales se dio dentro de la Universidad, pero también en los trabajos y la vida cotidiana. En 1981 se reorganizó un grupo de profesionales para volver a constituir una agrupación profesional. Así, en 1982 se reconoce a la Asociación de Asistentes Sociales de Uruguay (ADASU) que tuvo gran actividad política, incluso antes que acabara la dictadura.

Recién en 1984, vuelven los docentes y las autoridades legítimamente electas a la Escuela de Servicio Social (Acosta, 2016). Para Acosta (2016), los cuestionamientos sobre la naturaleza del Trabajo Social que venían sucediendo desde los sesenta, atravesados por diversos cambios y movimientos políticos y culturales, dan surgimiento a nuevas corrientes de pensamiento, en torno al sentido de la profesión y su comprensión del mundo. Éstas se verán reflejadas en los distintos talleres de teoría y práctica profesional que surgirán a partir del nuevo plan de estudios post dictadura, en 1987.

Una vez finalizada la dictadura, se genera un debate sobre la reestructuración de la universidad, que derivó en la creación de la Facultad de Ciencias Sociales en 1992.

En 1993, se crea el Departamento de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales. De acuerdo con el autor el cambio de nombre de Servicio Social por Trabajo Social es

un síntoma de este pasaje de una época para otra. Por un lado, expresa la voluntad de ruptura o «intención de ruptura» con las prácticas asistencialistas de la tradición profesional (y el Estado reformista y desarrollista en que se sustentaban), y al mismo tiempo la búsqueda de concepciones y prácticas profesionales nuevas y renovadas, en el contexto de las transformaciones sociales contemporáneas y el papel de las universidades y las humanidades y ciencias sociales en esta sociedad (Acosta, 2016, p.44).

Al día de hoy, el Departamento de Trabajo Social permanece en la Facultad de Ciencias Sociales. Además de la Universidad de la República, la licenciatura de Trabajo Social es una carrera que ofrece la Universidad Católica del Uruguay.

Capítulo II: Trabajo Social en el Uruguay actual

En este capítulo se presentan las principales características del Trabajo Social en la actualidad. En primer lugar, se refiere al hito reciente de promulgación de Ley que regula el Trabajo Social. Luego se presenta el Informe del Censo de Egresados de trabajo social (2015) que brinda una caracterización actualizada de la inserción ocupacional de los profesionales. Por último, se propone ahondar en el ingreso del Trabajo Social a las instituciones de educación secundaria, tomando como referencia las publicaciones y artículos que existen de trabajadores sociales que ocuparon dicho rol.

Dos hitos recientes: Ley 19.778 y Censo de Egresados

En agosto de 2019 se promulgó la Ley 19.778 que regula la profesión de Trabajo Social en nuestro país. El proyecto tiene más de dos décadas de construcción y es el esfuerzo de los profesionales asociados (ADASU) y de la Universidad de la República.

Se trata de un hito para la historia de la profesión en Uruguay ya que la ley promueve y otorga legitimidad y profesionalización, aspectos que han sido discutidos y objeto de lucha de los profesionales.

La ley define al Trabajo Social como

profesión universitaria basada en una práctica y disciplina del campo de las Ciencias Sociales. Promueve la dignidad y el desarrollo humano, la participación y el acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y culturales producidos socialmente sin discriminación basada en género, edad, orientación sexual, origen étnico-racial o socio-económico, filiación religiosa o política, discapacidad, ni de ninguna otra índole⁶.

Asimismo, reconoce competencias exclusivas de la disciplina, entre las que se encuentra el “informe social”, así como indica la obligatoriedad del título universitario para el ejercicio de dicho quehacer. Entre otros aspectos, promueve y reconoce la autonomía profesional, el

⁶ Consulta de la página del Parlamento:

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu9864915693043.htm> [Consulta: mayo 2020]

secreto profesional, el Código de Ética y el derecho de contar con técnicos de la materia, al momento de que trabajadores sociales sean evaluados en concursos y llamados.

La promulgación es muy reciente para evaluar las posibles transformaciones que introdujo dentro del campo profesional y aún no existen análisis del ejercicio profesional desde la entrada en vigencia de la ley. Por tanto, para realizar una caracterización de la profesión en Uruguay al momento actual se toma como referencia el Informe del primer censo de egresados de Trabajo Social, de Adela Claramunt, Adriana García y Marcela García (2015).

De acuerdo con el informe, en Uruguay existen aproximadamente 2800 egresados de Trabajo Social. Para el censo se contó con la participación de 1600 aproximadamente. Los datos fueron recabados en 2011. Si bien ya transcurrieron varios años, sigue siendo el único censo y la fuente más confiable de información generalizada acerca de las condiciones laborales y las percepciones de los trabajadores sociales de su calidad de vida y su inserción ocupacional.

En primer lugar, se desprende como característica del Trabajo Social, que es una profesión fuertemente feminizada, compuesta en un 92% por mujeres. Otro rasgo a destacar es que, de los egresados que participaron del censo, un 94% estaba ocupado. Dentro de éste, un 60% lo hace en el Estado como trabajo principal o único trabajo. Esta preponderancia del Estado como principal empleador es una característica de la inserción laboral, tanto de Brasil como Argentina.

Más allá de la amplia ocupación, se observa que existe la necesidad de contar con más de un empleo (60%) para alcanzar ingresos considerables. Se observa que existe una realidad de pleno empleo y de multiempleo.

En cuanto a las áreas donde se encuentra el mayor número de profesionales, surge del censo que casi el total está abocado a la implementación o desarrollo de políticas sociales.

Haciendo foco: resultados del Censo de egresados (2015) para el caso de ANEP

En relación a los lugares de trabajo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) dentro la cual se encuentra el CES (órgano contratante de las trabajadoras sociales entrevistadas) ocupa al 7% de los censados. Del 7% todas son mujeres. Este dato coincide con la composición del DIE al momento de iniciar la investigación, ya que las profesionales que se encontraban en diciembre de 2019 en Montevideo eran ocho y todas mujeres.

En cuanto a la realización de tareas, el Trabajo Social es una profesión que se desarrolla fundamentalmente en el marco de equipos interdisciplinarios: el 82% de los egresados censados declara integrarlos. Esto también coincide con la situación de las entrevistadas, que se encuentran todas integradas a un equipo interdisciplinario.

De los datos recogidos de los trabajadores sociales insertos en ANEP, se destaca el hecho de que el 94% cuenta con un contrato presupuestado, esto indica cierta estabilidad y seguridad a largo plazo, de parte del trabajador.

Por otra parte, dentro de aquellos que consideran ANEP como su principal empleo, se encuentran los salarios más bajos: al año 2011, el 91% de los egresados que allí trabajan ganaban menos de \$20000⁷ que, si comparamos con el momento actual, haciendo el mismo cálculo que hace la autora utilizando los datos del Instituto Nacional de Estadística del IPC (Índice de Precio al Consumo), serían alrededor de \$37388 para diciembre 2019⁸. De la misma forma, quienes se desempeñan en ANEP constituyen los hogares que presentan la peor situación económica (2015, p. 74).

Al intentar medir la percepción del salario recibido por parte de los trabajadores, aparece como una cualidad compartida con otras instituciones el considerarlo bajo: sólo el 26% del total de ocupados considera que recibe una buena remuneración. Para el caso de ANEP se destacan los niveles reducidos de satisfacción con respecto a la remuneración, disminuyendo 11 puntos por debajo del promedio (15%).

En el informe del censo, las autoras plantean que los bajos salarios de los trabajadores sociales podrían ser “compensados” con la buena valoración que hacen los egresados en general de las tareas que realizan en sus empleos y con el alto grado de gratificación por éstas ya que, más de la mitad del total de censados menciona contar con satisfacción personal en relación a las tareas y percepción de utilidad.

Si bien se encuentran resultados positivos en la percepción de la relación entre las tareas realizadas y las calificaciones adquiridas, para el caso de ANEP aparecen las mayores cifras de insatisfacción: el 18% responde que se percibe como subutilizado (responden que sus tareas requieren menos calificaciones).

⁷ Expresado en dólares al tipo de cambio de 2011 equivalen a U\$S 1000.

⁸ Este valor no corresponde al salario actual sino que es un cálculo estimado de acuerdo a los datos recabados en 2011 a efectos de poder contextualizar la información.

Asimismo, para los trabajadores de ANEP se muestran datos relevantes en relación a la percepción de discriminación por la profesión, por la formación académica o por tener mayores conocimientos que el resto del equipo o supervisor. La misma población que percibe discriminación por estos motivos, además señala que los puestos jerárquicos superiores no son ocupados por trabajadores sociales. La percepción de discriminación no sucede de forma generalizada para todos los empleos e instituciones y es considerado de gravedad por las autoras.

Es importante mencionar que la ANEP se ubica en tercer lugar, luego de las Intendencias y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en lo que refiere a la mayor proporción de puestos jerárquicos no profesionales (30%) comparado con un 23% de promedio general. Esta proporción es muy alta y puede explicar la insatisfacción con respecto a las tareas y las valoraciones de los directivos. Entre los egresados existe desde un 13% (sector privado) hasta un 57% (UdelaR) de porcentaje de superiores de la misma disciplina.

Dentro de la ANEP se destaca la valoración negativa de los profesionales acerca de su vínculo con los directivos ya que el 47% afirma que estos raramente o nunca dan su opinión sobre la realización de su trabajo. Este porcentaje se despega del promedio en 18 puntos. Se menciona además que el intercambio jerárquico con profesionales de la misma disciplina es nulo, 0%.

En relación a la percepción de autonomía el 51% del total de egresados ocupados coincide en “tener mucha autonomía para decidir cómo hacer el trabajo” mientras que el resto no lo afirma.

Para concluir, se observa como significativo a los efectos de esta investigación, que ANEP se muestre como uno de los organismos contratantes con peores condiciones comparativamente, sobre todo en lo que refiere a la retribución económica y a la insatisfacción de los trabajadores en aspectos como la supervisión y la evaluación de las tareas que desempeñan.

Analizando las entrevistas se retomarán algunos de estos aspectos, en este caso, en relación a las tareas desempeñadas en los liceos y al DIE.

Es importante recordar que los datos no necesariamente coinciden totalmente con la realidad actual ya que el censo se realizó en 2011, tampoco los datos de ANEP son exclusivamente del CES, que es el organismo contratante en que se enfoca este trabajo. Sin embargo, es una

referencia para observar rasgos de las trayectorias del Trabajo Social en la educación secundaria.

El ingreso del Trabajo Social en educación secundaria

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se buscaron las fuentes documentales más próximas en el tiempo acerca de la inserción del Trabajo Social en secundaria. A continuación se identifican dos trabajos importantes que favorecen el conocimiento y el análisis del lugar de la profesión en la institución.

De acuerdo con Menza (2011) desde mediados de los años cincuenta aparecen las primeras intenciones de convocar más disciplinas a la educación secundaria. Recién en la década del ochenta se logró concretar dicha inserción, ya que el ingreso fue demorado por la dictadura cívico-militar que se vivió en nuestro país. A partir de 1986, el Trabajo Social ingresó con un rol de docente de Área IV de Compensación “Dificultades múltiples”, figura creada por el CES, a la cual se derivan ciertos alumnos, definidos como aquellos con “dificultades” más relacionadas al entorno social (Menza, 2011). La autora observa en relación con el ingreso que “se produce de forma vertiginosa, con nula o escasa planificación de objetivos y criterios metodológicos” (Menza, 2011, p.6).

Más adelante, en 1992 en la Asamblea Técnico Docente y en 1993 en la Sala de Directores, se propuso eliminar el Área IV para conformar Equipos multidisciplinarios conformados por el Profesor Orientador Pedagógico (POP) y docentes especializados en distintas áreas como Trabajo Social, Psicología, Medicina. En consecuencia, en 1994, se convocó a Trabajadores Sociales para cumplir funciones en los liceos con una dedicación de veinte horas docentes semanales. La convocatoria define a los liceos en los que se iba a trabajar, como aquellos con “problemáticas de estudiantes” (tomado de resolución del Consejo, en Menza, 2011, p.13). Se observa entonces, que la demanda de los Equipos Multidisciplinarios parte del colectivo docente, es decir, se convoca a más profesiones a participar de la educación secundaria a partir de la Asamblea Técnico Docente⁹.

⁹ “Las Asambleas Docentes constituyen órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico - pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general. Fueron creadas por la Ley de Educación (Nº 15.739 de 1985) y participan de ellas todos los docentes del sistema ANEP. Funcionan por establecimiento educativo (escuelas, liceos, centros, institutos, etc.), así como en Asambleas Nacionales correspondientes a cada Consejo Desconcentrado (Primaria, Secundaria y

La autora señala en el texto que

al incorporar estos equipos se intenta dar respuestas compulsivas y por lo tanto no programadas, pero además se concretan de forma atomizada, debido a la diversidad de criterios al determinar necesidades y metodología y con escasa o nula coordinación entre servicios y programas (Menza, 2011, p.7).

Nuevamente se hace mención a escasa planificación y coordinación en relación con la inserción de la disciplina en los centros educativos.

En 1998, a partir de la mesa de educación de ADASU¹⁰ se buscó problematizar la situación de la profesión en los liceos y las principales demandas de los profesionales en relación al rol adjudicado, a efectos de participar del debate de creación del Proyecto Marco, incluyendo estas observaciones acerca del ingreso de la disciplina.

Al decir de Menza, se busca establecer que el Trabajo Social participe

en el conocimiento, análisis y comprensión de la institución y de sus relaciones con la comunidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y la enseñanza de los profesores y profesoras. Los equipos han de insertarse para intervenir en las estructuras organizativas de los centros para colaborar en el desarrollo de la tarea educativa y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos (Menza, 2011 p.17).

Menza establece como parte de la discusión, la necesidad de ampliación del rol del Trabajo Social, lo que implicaría la colaboración en la comprensión y el análisis de objetos más amplios que las “situaciones particulares”. Se propuso desde la mesa de educación de ADASU una propuesta de transformación del rol en cuanto a su modalidad, al crear redes entre equipos de distintos liceos para ampliar el tiempo “dentro y fuera” del centro a efectos

Educación Técnico Profesional) y en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente” Página web del Consejo de Educación Secundaria. Recuperado el 8 de julio de 2021 de <https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-la-atd>

¹⁰ Dentro de ADASU funcionan distintos grupos y mesas para contar con ámbitos de reflexión de prácticas profesionales en distintas áreas. De lo recuperado de la página web de la Asociación, el grupo de educación se volvió a gestar en 2014 a partir de una iniciativa puntual de un profesional. De acuerdo a lo señalado en la página sus objetivos son “1- constituirse en un espacio para el debate y el aprendizaje de los trabajadores/as sociales vinculados/as a la educación formal y no formal. 2 - Constituirse en un espacio donde valorar las condiciones laborales de los colegas en los diferentes ámbitos de la Educación. 3- Posicionarse como una plataforma desde donde la profesión pueda participar del debate sobre la Educación que el Uruguay necesita y el rol del Trabajo Social en ella. 4- Planificar actividades de formación, producción y difusión de conocimiento sobre Educación”. Página web de ADASU. Recuperado el 8 de julio de 2021 en https://www.adasu.org/noticia.php?id_prod=612&id_cat=23¬icia=Grupo%20de%20Educaci%C3%B3n

de evitar la “burocratización” (Menza, 2011). Esta última modalidad no fue considerada para el Proyecto Marco.

Más adelante, se realizó nuevamente una convocatoria a trabajadores sociales para conformar equipos multidisciplinarios, con un cargo docente. Menza menciona que se trataba del cargo de “docente con título de psicólogo o asistente social, con más de cinco años de antigüedad en el desempeño de cualquier asignatura de educación secundaria” (Menza, 2011, p. 27).

En 2006, por primera vez se realiza un llamado a concurso para psicólogos y asistentes sociales como técnicos, sin la necesidad de la doble titulación como docentes. En febrero de 2008 se concretó la elección de cargos para los Psicólogos y recién en diciembre del mismo año se realizan para asistentes sociales, quienes no pudieron elegir cargos en CODICEN.

Dentro del análisis y revisión del ingreso de la profesión a secundaria, Menza señala por un lado la baja participación del Trabajo Social en el CES, ya que no se había permitido ocupar cargos en CODICEN en el último llamado, por otro lado, la falta de consideración del quehacer profesional y la pérdida de técnicos con experiencia acumulada que ya desempeñaban funciones públicas al establecer la presupuestación de los cargos (dado que algunos se encontraban trabajando en otras esferas del Estado no pudieron continuar por la limitación en la carga horaria).

Asimismo, se explicita preocupación por la falta de legitimidad de los equipos, la asignación de tareas propias del Trabajo Social a otros técnicos, y las malas condiciones laborales (comparada con otros organismos) que acaban desestimulando el ingreso de más trabajadores sociales a secundaria (Menza, 2011). A su vez, se detalla el número de trabajadores sociales, psicólogos y educadores sociales, que han trabajado en secundaria, desde el año 2000 hasta 2007. Se evidencia la notoria reducción de la presencia del Trabajo Social, frente al crecimiento exponencial de las otras disciplinas (Menza, 2011).

Por otro lado, para este trabajo se tomó también como antecedente un artículo que analiza el Trabajo Social inserto en la educación secundaria denominado “Educación y Servicio Social”, publicado en 1994 como parte de la presentación del V Congreso Nacional de Trabajo Social en el Uruguay, en 1993, de Bentos, Menza y Nuñez (algunos autores coinciden con el informe anteriormente citado).

El texto permite contrastar percepciones y desafíos para los trabajadores sociales sostenidos en el tiempo, ya que se trata de un análisis muy anterior al de Menza (2011). Se destaca que

el Trabajo Social en secundaria es considerado, en 1993, un “ámbito nuevo” que se fue concibiendo de tres maneras distintas: como docente en Asignaturas Programadas Optativas (APO), Asignaturas Programadas Rotativas (APR) y Compensación Área IV Dificultades múltiples¹¹. En su momento, se consideró también como ingreso la participación de trabajadores sociales en la Asociación de Padres de Alumnos Liceales, una mención que no aparece en el informe de Menza (2011).

En relación al ingreso de la profesión, se manifiesta como un desencadenante de la necesaria mirada comunitaria que los liceos deben fijar, teniendo en cuenta el contexto de ampliación de las funciones del Ciclo Básico (Bentos, Menza, Nuñez; 1994).

Entre las competencias del Trabajo Social los autores señalan que se trata de “acompañar el desarrollo afectivo de los jóvenes, formar en los valores cívicos y democráticos, ofrecer educación sexual, dar bases para el desempeño laboral, brindar asistencia de carácter social y cultural a los que provienen de medios carenciados” (Bentos, Menza, Nuñez; 1994, p.109).

En el análisis del lugar del Trabajo Social en Compensaciones Área IV específicamente se refieren a que “la demanda institucional está referida, generalmente a nivel de caso, orientando la tarea profesional al abordaje alumno-familia” (Bentos, Menza, Nuñez; 1994, p.114). Se señala, además, que la demanda en general provenía de los profesores coordinadores y que éstos a su vez “chocaban” con los asistentes sociales por contar con funciones similares de acuerdo al reglamento de funciones vigente en la época.

De acuerdo a la experiencia y percepción de los autores, la demanda a los trabajadores sociales se centraba en “problemáticas” definidas por la institución, generalmente por los profesores, entre las que se señalan como las más frecuentes un inadecuado comportamiento, el bajo rendimiento y “dificultad de adaptación” al ámbito liceal (Bentos, Menza, Nuñez; 1994, p. 115).

Los autores entienden, que, al momento, el Trabajo Social se hallaba con menor legitimidad de las funciones y reconocimiento del rol, que la Psicología, sobre todo porque “aparece más clara su función” (Bentos, Menza, Nuñez; 1994, p. 116) para los diversos actores del liceo.

¹¹ Las APO fueron concebidas como programas abiertos y flexibles, con el objetivo de poner en contacto a los estudiantes con distintas experiencias y saberes, partiendo de los intereses de los estudiantes. No pesaban en la promoción y la evaluación era a través de un juicio. Los cursos de Compensación fueron diseñados para "los alumnos con deficiencias para el aprendizaje, progresar en la adquisición de las habilidades instrumentales básicas que le posibiliten el aprovechamiento de los cursos" (ANEP-CODICEN, en Rama, 1993, p.48).

El artículo, sobre el final, alienta la inserción de más profesionales a educación secundaria y desafía a orientar acciones que vinculen los centros con la comunidad, ya que lo encuentran como prioritario. Es preciso mencionar que este último texto, es anterior a los cambios de planes de estudio de 1996, enmarcado en el Plan Piloto 1996, conocido como Reforma de Rama.

Capítulo III: El Trabajo Social en los liceos desde la perspectiva de las trabajadoras sociales

En el presente capítulo, se analizan algunos aspectos que caracterizan al espacio profesional de acuerdo al discurso de las entrevistadas. Se presta especial atención a aquellas ideas y comentarios que visibilizan las principales oportunidades y los obstáculos que se encuentran las profesionales al ejercer su rol. Asimismo, se busca dar cuenta del sentido del espacio socio ocupacional y de cómo éste es definido en la institución.

En primer lugar, aparece la noción de construcción como clave para la comprensión del espacio profesional en la institución. Luego, se considera de gran importancia mencionar algunas ideas en torno al equipo multidisciplinario, por ser el equipo de trabajo que resulta mencionado en todas las entrevistas. Más adelante se retoman algunos discursos en torno a la supervisión y la referencia técnica que definen al rol dentro de un liceo tanto como las tareas que se realizan. Luego se reflexiona en torno a la función que se ocupa en la actualidad, retomando los aportes de las fuentes documentales que se revisaron como antecedentes.

La construcción del rol: una tarea constante

En educación, el profesional de lo social habita un espacio creado para trabajar sobre lo definido como problemático en los liceos, que obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes (Bentos, Menza, Nuñez; 1994). Las interpretaciones de lo “problemático” en la educación deviene en diversos objetos sobre lo *qué* o *quién* hay que intervenir como profesionales de lo social.

En los liceos que participaron de las entrevistas, la construcción de los problemas, y por tanto, la definición del objeto de intervención de las trabajadoras sociales, produce un debate entre múltiples agentes que forman parte de la institución. Algunas entrevistadas mencionan que al tratarse de una tarea transversal a la función principal de la institución, que es la enseñanza, el objeto de intervención del Trabajo Social termina siendo adjudicado, por otros: docentes, equipo de dirección, o desde el DIE.

Las condiciones de trabajo de las profesionales, sobre todo la carga horaria definida por el organismo contratante (CES) impide vincularse de “primera mano” con las situaciones particulares de los estudiantes. En general, las situaciones son presentadas a los equipos tanto por los docentes y adscriptos. Una entrevistada incluso habla que los adscriptos, son “sus ojos y sus oídos” (Entrevistada 4). De esta forma, se podría decir que la demanda es definida por varios agentes del liceo, pero no necesariamente por las trabajadoras sociales. A continuación se exponen algunas citas que dan cuenta de la complejidad de la construcción de la demanda, y de los imaginarios en torno al Trabajo Social.

Una entrevistada menciona en relación a la construcción colectiva:

El rol es algo que más o menos yo lo voy viendo según el lugar en el que estoy, con quien estoy trabajando, y cómo es la realidad también. Qué demandas pueden haber, pero bueno, siempre enfocado a esto de ir promoviendo un pensar distinto, una reflexión en los gurises, una escucha, un tender redes y conexiones, pensar con el otro también, ese lugar de bisagra que un poco nos habían colocado antes no (Entrevistada 2).

Del discurso se destaca la permeabilidad del rol a las particularidades de cada institución, la necesaria flexibilidad de éste según las características del centro. En este sentido, la entrevistada utiliza el término “bisagra” que refiere a la idea de mediación, de movilidad, de ir y volver. El concepto de “bisagra” resulta pertinente para pensar a los equipos dentro de los liceos ya que se encuentra entre lo instituido y lo instituyente, como intermediario del estudiante con demás agentes y también de la propia institución con la comunidad.

Refiriéndose al rol, una de las entrevistadas menciona:

uno lo va como de alguna manera construyendo, y delimitando porque la institución educativa veo que (...) todos son todólogos: el director puede ser portero en un momento, el administrativo puede lavar un piso, entonces está bueno que podamos delimitar claramente qué es lo que hace nuestra disciplina, ¿no? Que, además, en el imaginario social, y acá, estamos con un fragmento de la sociedad, nos vemos como los buenos, que vamos a ayudar (Entrevistada 1).

En el discurso de la entrevistada aparecen los imaginarios en torno a la disciplina y se señala cómo esto afecta en la discusión del objeto de intervención. Además, la entrevistada señala como necesidad identificar límites dentro de las demandas que se le presentan y delimitar lo

que sí es propio del Trabajo Social. Aquí se observa un desajuste entre la mirada que la profesional tiene sobre su tarea y su función en la institución, y la demanda de la institución que recae sobre ella. Menza (2011) ya señalaba como parte de sus preocupaciones el que se compartieran las tareas del trabajador social con otros actores no especializados.

Otra entrevistada también refiere al desdibujamiento de las competencias y alcance de las funciones, en relación con las expectativas del resto de los actores del liceo:

depositan lo que a ellos les gustaría hacer (...) hay actores institucionales que ven lo que tu haces y piensan que ellos pueden hacer lo mismo. Hay mucha gente que piensa que es fácil, hay mucha gente que se pone en el lugar de -"Ah no, porque esta mamá yo ya la derivé al psicólogo" -¿Eh? Y la psicóloga ¿está pintada acá? Te salteaste todos los pasos de derivarla a la psicóloga institucional, de... -"Si, no porque es evidente que...". Yo no me pongo a dar clases de educación cívica, o sea, vamos a respetarnos, una cosa es trabajar codo con codo y otra cosa cual es el rol que te compete a ti, cual es el rol que me compete a mí. Es una lucha cotidiana (Entrevistada 4).

Acá todo el mundo opina de algo en lo que yo me formé. Cuando yo tengo un profesor de matemáticas o de historia no le discuto si el programa tiene que... o las clases... yo no me meto. Pero en lo social todo el mundo se mete, porque todos estamos involucrados porque todos somos sujetos sociales, entonces no hay vuelta (Entrevistada 2).

No concierne sólo a los liceos, la idea de que lo "social" es una tarea para la que no se requiere una profesión especializada. Pero se agrega un obstáculo más a la trabajadora social que se inserta, ya que debe legitimar la profesión y buscar que sea identificada como profesional su labor.

Relatos como éstos, generan la hipótesis de que existe un imaginario de la profesión como subordinada, cuyo ámbito de actuación depende de otras profesiones. Sin embargo, desde la entrada en vigencia de la Ley de Trabajo Social, la autonomía es un aspecto de la profesión regulado.

Una entrevistada comenta: "no todo el mundo tiene la capacidad de entender y todavía hasta el día de hoy no lo tienen, primero, que tenemos que tener autonomía en nuestro trabajo, esa es una cosa que es una lucha" (Entrevistada 4). Otra menciona sobre el tema: "es muy

desgastante, es una lucha permanente, son obviedades, que claro, en otros lugares cuando el Trabajo Social está más legitimado, de repente... yo cuando trabajé en el área de vivienda no tenía que explicar nada” (Entrevistada 1). En todas las entrevistas sucede que “poner límites” o “establecer lo que yo hago” son relatos que aparecen en relación a las tareas, independientemente del liceo que se trate o la trayectoria profesional de la trabajadora social. Siguiendo la misma línea, una entrevistada enmarca este conflicto entre demanda institucional y la percepción de las trabajadoras sociales, como un hecho social, histórico, que responde al desconocimiento y a los imaginarios sociales preexistentes en torno a la asistencia social

el rol lo fui construyendo, yo no te puedo decir que yo hoy soy la misma a cuando ingresé en el 2014, yo tuve que de alguna manera construir el rol del Trabajo Social en el liceo, porque nadie tenía ni idea qué hace un trabajador social, ni cómo un trabajador social se podía integrar a un equipo, bueno, dónde poner los límites en esto de decir bueno, no es que a mi me tiene que llover el trabajo, acá el trabajo lo vamos a hacer en conjunto (Entrevistada 3).

Aquí se hace énfasis en el trabajo con otros, no “derivado”, como si se tratara al estudiante como objeto, o como si los “problemas” se concentran sólo dentro del Equipo interdisciplinario, sino que se señala al trabajo del Equipo como en conjunto con más actores. Otro obstáculo que aparece mencionado en las entrevistas corresponde a la renovación de los equipos de dirección y el plantel docente cada 1° de marzo (el recambio de docentes no es en su totalidad y en algunos centros incluso se menciona que existe un “núcleo duro” que se sostiene, sin embargo, son la minoría dentro de los entrevistados). Esto hace que al comienzo de cada año lectivo se redefine y se renuevan los agentes y con ellos las demandas, los “problemas” definidos, las tareas, las derivaciones. La tarea de visibilizar al Trabajo Social y de limitar las competencia y alcances es parte del quehacer año a año.

Entonces, ¿qué hace un trabajador social en secundaria?

En las entrevistas, al indagar sobre temas o proyectos planificados para el año lectivo, se señalan actividades diversas, como un proyecto cultural con salidas a espectáculos y muestras culturales, el acondicionamiento del espacio público de la puerta del liceo como parte del

proceso de transformación del sentido y apropiación del lugar, o talleres para docentes sobre temas que demandan en las coordinaciones.

Desde el discurso de las trabajadoras sociales se desprende que cada una en su liceo, con sus particularidades, define el rol, en conjunto con otros, y también los proyectos que ocuparán la planificación. En cada liceo se encuentran distintos énfasis, de acuerdo a las propuestas que cada centro priorice o a la coyuntura que el territorio y la población esté atravesando.

Lo que se manifiesta de forma generalizada es que gran parte de la carga de trabajo la componen las situaciones de “caso” de estudiantes. Esto mismo señalan Bentos, Menza y Nuñez en su artículo *Educación y Servicio Social* en 1994.

En las entrevistas se menciona con más o menos urgencia, con más o menos actores participantes, que los “casos” están compuestos por estudiantes que no responden a las pautas de la institución (normas de convivencia, asistencia o permanencia en el centro) o que traen a docentes o adscriptos problemáticas ajenas al objetivo del liceo de enseñar, que atraviesan su vida cotidiana.

Entre los motivos por los que más se acude al trabajador social se señala que en su mayoría son “problemas de conducta” o situaciones de violencia entre pares. Esto coincide con la realidad que describen Bentos, Menza y Nuñez, en 1994. De las entrevistas se desprende que es frecuente se las convoque por algún estudiante con ataques de pánico, por denuncias de abuso sexual o violencia de género o doméstica.

Se citan a continuación tres entrevistas distintas que exponen similitudes y agregan información acerca de la cotidianidad de los “casos”:

situaciones a nivel vincular un montón, entre ellos, con sus pares, con sus adultos, muchas situaciones de violencia, muchas muchas, situaciones de consumo... bueno después el típico ataque de pánico, es clásico, que después desde acá nos toca desarmar ese ataque de pánico, pero te lo traen por un ataque de pánico, pero bueno, cuando desarma eso ahí encontrás otra cosa (Entrevistada 3)

problemas de conducta, uno, el típico. Que obviamente después que empezás a ver qué pasa... ta... siempre se detecta alguna situación familiar segura... investigando un poquito más de fondo. Y ahí vienen los que estudian o no estudian, que eso desde que estoy yo estudiando pasa y bueno, pero es lo mismo. Uno empieza a investigar que

pasa y bueno, está el desgano, falta de motivación y bueno... cuando citas a los padres también aportan su cuota y se ve qué está pasando ahí (Entrevistada 2)

[haciendo alusión a los adscriptos] trabajamos con ellos, ellos detectan, ellos vienen, ellos dicen voy a tener una entrevista con esta madre por esto, por esto, por esto, podés estar, la podemos hacer acá, hacemos mucho trabajo así. Codo con codo con los adscriptos y eso nos lleva muchas veces a detectar, ellos detectan los conflictos a nivel grupal que pueden haber, los chiquilines difíciles, también nosotras detectamos haciendo observación de los recreos, cuando hay un problema en una clase, vamos, tratamos de estar lo más presente posible (Entrevistada 4)

De las citas de las entrevistas parece desprenderse cierta idea antigua de la asistencia social que orienta la acción según el criterio normal-patológico, ya que se distingue entre los estudiantes aquellos que deben recibir especial atención por parte del Equipo Multidisciplinario. La función que demanda la institución al Equipo es la preocupación por el “funcionamiento”, enfocarse en orientar estudiantes y familias para la vuelta a la “normalidad”.

Por fuera de las situaciones particulares, las entrevistadas mencionan diversas tareas, aunque no siempre con acuerdos en relación a si corresponden o no al Trabajo Social. Se mencionan las entrevistas a familias de estudiantes que ingresan por primera vez al liceo, similar a una inscripción, las gestión de las “Becas MEC”¹², el seguimiento de las adecuaciones curriculares a estudiantes, tanto con docentes como con los estudiantes y sus familias, las visitas al domicilio a familias, la presencia en las coordinaciones docentes y reuniones de evaluación de estudiantes, talleres en el aula en horas docentes sobre temas en particular demandados por los estudiantes o en el marco de un proyecto más amplio, como por ejemplo el de la mejoría del espacio público de la entrada del liceo.

¹² Las Becas MEC son una forma de denominar a las becas de Educación Media Pública, que consiste en una transferencia económica y un acuerdo educativo, para el “acceso y mantenimiento en el Sistema Educativo de estudiantes que cursan educación media, así como la reinserción de quienes se han desvinculado del mismo” Recuperado el 8 de julio de 2021 en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/becas-emp>. El criterio para la obtención de la beca es orientado por una parte por el Índice de Carencias Críticas (ICC) del Ministerio de Desarrollo Social, que permite establecer un orden de vulnerabilidad social y educativa, y por otra parte, el centro educativo “a través de la valoración de la trayectoria educativa de la persona solicitante de beca (comportamiento, asistencia, compromiso con el estudio y rendimiento), genera el segundo y definitivo ordenamiento, del que surgen estudiantes titulares y suplentes a recibir la beca” Recuperado el 8 de julio de 2021 en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/becas-emp>

Todas las entrevistadas mencionan las redes territoriales, los encuentros de instituciones de la zona, o el trabajo en red como parte de las tareas que en general recaen en la trabajadora social, o es de preferencia de ellas. En general, el trabajo en red es parte de la estrategia en el abordaje de situaciones particulares.

Si bien las situaciones particulares parecieran componer la mayor parte del trabajo, se mencionan otros aspectos, como el proyecto de mejora del espacio público como parte de una iniciativa de favorecer la convivencia, las salidas y proyectos de acceso a la cultura, la participación de las coordinaciones docentes como espacio de reflexión sobre temas de interés en conjunto con más actores, entre otros ejemplos, que son postulados como ideal del quehacer del Trabajo Social en liceos, ya que amplían el alcance de la intervención.

Una entrevistada comenta en relación con otras tareas más allá de las situaciones particulares:

lo que hacemos año a año es poder pensar como estrategias más a nivel de grupo, entonces surgen como temáticas, vamos trabajando con los adolescentes, temáticas que a ellos les interesa y bueno, ahí armamos un calendario de talleres. También lo hacemos con familias, y también lo hacemos en las coordinaciones de los profesores. A veces los profesores nos demandan un poco al equipo la necesidad de poder trabajar como algunos temas, entonces nosotros ahí lo vamos conversando con ellos y bueno, vamos armando ahí la propuesta un poco para trabajar (Entrevistada 3).

Aparece también una idea del Trabajo Social de contar con mayor incidencia en el proyecto educativo y organizar la estructura del liceo:

en los liceos pienso que tiene que ser institucional, la mirada tiene que estar puesta en la institución y a partir de ahí comenzar a diversificar toda la tarea con los distintos actores institucionales (...) Pienso que hay muchos niveles de intervención, un nivel es con el equipo de dirección, otro nivel es con el personal adscripto que es los que están continuamente en la institución y trabajan con los estudiantes codo a codo, otro nivel de intervención, porque en soledad no podés trabajar, es con los docentes. Otro nivel de intervención es con el estudiante, con su familia y con la comunidad en general, trabajo en red (...) haciendo foco en la institución desde lo macro, te da otras herramientas para articular con los demás actores y bueno desde lo macro a lo micro, y desde lo micro a lo macro permanentemente. Y a nivel de todo lo que tiene que ver con la política educativa (Entrevistada 6)

Se destaca la mirada puesta sobre el establecimiento educativo, y sus actores, como clave para abordar una intervención crítica, que aporte comprensión y análisis, más allá de las situaciones particulares, que son, principalmente, la demanda por la cual aparecen más disciplinas en secundaria. Como se menciona en las fuentes documentales que analizan el ingreso del Trabajo Social, la profesión es demandada porque aumenta el acceso a la enseñanza media y con esto surgen nuevos temas y dimensiones de la realidad que atraviesan los estudiantes que precisan de un enfoque multidisciplinario (Menza, 2011).

En relación al lugar del Trabajo Social en la educación, una entrevistada trae como aporte de la disciplina la perspectiva de derechos, como enfoque clave sobre el que pensar y accionar sobre los adolescentes y jóvenes:

[el Trabajo Social] introduce una mirada en clave de derechos, introduce otra mirada en relación a las familias, en relación a los chiquilines, al trabajo colectivo. A realmente poder acompañar los procesos de manera más integral. Rompe con esto del trabajo individual. De yo, solo, solitario, con mi trabajo porque yo pienso, mi materia... (Entrevistada 3).

La profesión dentro del equipo multidisciplinario

Algo fundamental que resaltan las entrevistadas es la necesaria participación de otras profesiones dentro del equipo multidisciplinario. Todas las entrevistadas mencionan como positivo contar con un equipo y refieren a una buena relación de trabajo, complementándose las reflexiones y el abordaje acerca de los estudiantes y familias.

El equipo está conformado, además del Trabajo Social, por profesionales de Psicología, en todos los casos. En algunos liceos se menciona a un Profesor Orientador Pedagógico (POP) y en dos liceos aparece la figura de estudiantes de Educación Social, en el marco de pasantía pre profesional, como parte del equipo también. En un liceo en particular se menciona, además, a estudiantes de Trabajo Social que se encuentran cursando su práctica pre profesional y que son considerados para las reuniones y el trabajo con estudiantes.

Si bien en anteriores apartados se menciona la “demanda” y la “derivación” a la trabajadora social, es preciso señalar que, en gran parte de los relatos, se trata de una demanda al equipo, como tal, sin distinción de profesiones¹³.

La gestión de la “demanda” dentro del equipo es una construcción de acuerdo a múltiples factores, entre los cuales se encuentra el número de “derivaciones” que tenga y las especializaciones y estudios posteriores de cada técnico, que favorecen que se prefiera abordar un tema o ciertas situaciones en particular para el trabajo con adolescentes. Dentro de los temas que se mencionan para el trabajo con grupos, tanto en aula como con los docentes en instancias de coordinación, se menciona la prevención del suicidio, por ejemplo, donde se encuentra una mayor referencia en la Psicología. Así como en un liceo en particular, las situaciones de violencia y abuso sexual recaen sobre todo en la trabajadora social.

En algunos relatos se refiere a una dinámica de organización del trabajo que no distingue tanto entre profesiones. Incluso, en un liceo en particular, el acompañamiento y seguimiento de estudiantes se reparte por grado (primero, segundo o tercero) entre dos psicólogas y una trabajadora social que componen al Equipo multidisciplinario. Cada una enfoca su trabajo sobre una generación en particular, acompaña a los grupos y docentes de ese grado, sin distinguir si se trata de una disciplina u otra.

En algunos liceos se considera parte del equipo al docente POP y a estudiantes o egresados de Educación Social, mientras que en otros el equipo se limita en los discursos a la trabajadora social y Psicología. Como sucede con el objeto de intervención y de las tareas, la definición del equipo también es parte de la construcción de las profesionales, en conjunto con Psicología que ha sido parte de los equipos desde el comienzo.

En algunos liceos, tanto egresados como estudiantes de Educación social aparecen en los discursos vinculados a las trayectorias educativas de los estudiantes, en tareas tales como el acompañamiento a los adscriptos, control de asistencia u orientación vocacional. Sin embargo, sólo en un liceo se considera parte del Equipo multidisciplinario y es incluido en las reuniones.

En relación a la presencia de Psicología como predominante en los liceos, más allá de la situación actual del lugar donde están, las entrevistadas mencionan que existe un

¹³ Sólo una entrevistada en particular menciona que temas como el aseo o la alimentación en general responden a un imaginario de asistencia social por tanto son dirigidas especialmente a ella (Entrevistada 1).

conocimiento mayor de la tarea del psicólogo, así como entienden que existe una mirada individualizante de los problemas sociales que puede reforzar la legitimidad de la profesión en la educación. Una entrevistada comenta:

el psicólogo/a tiene otra historia en secundaria, ¿no? Anterior, y porque también de alguna manera las instituciones responden a que el problema es individual también, entonces el profesional que yo necesito para abordar eso... en este caso... ¿no? Cuando en realidad también desde la psicología podemos tener otras estrategias, no es solamente individual. Yo trabajo acá con un psicólogo que, si bien tiene como nosotros entrevistas individuales con los gurises y las familias, después hay una estrategia más hacia el barrio, más hacia el trabajo interinstitucional, ¿no? Pero tiene que ver con los imaginarios de los profesionales (Entrevistada 3).

En relación con la legitimidad de las profesiones del equipo, una entrevistada señala con seguridad que cuando ella se jubile sabe que el lugar va a ser sustituido por otra profesión, ya que, para el Trabajo Social, secundaria no es una buena opción laboral:

el educador suplanta lo que era el trabajador social, obviamente cuando yo me jubile van a tener que meter gente que no es trabajadora social. Entonces la tendencia es a ocupar otros roles, otros lugares, otros espacios (...) no es rentable, para un trabajador social, joven. Como trabajo es precioso, pero rentable no es (Entrevistada 2)

Al respecto, Bentos, Menza y Nuñez (1994) señalan que al momento de inserción de los trabajadores en secundaria hubo dificultades con el rol del POP por el motivo de desdibujar de límites entre profesiones, ya que coincidían algunas tareas y daba lugar a “pisarse”. Asimismo, en el informe de Menza (2011) ya se advierte la notoria caída en el número total de trabajadores sociales que se produce de 2000 a 2007.

La misma entrevistada que habla de la suplantación del Trabajo Social destaca como positiva la participación de forma compartida en “lo social” con más actores, aunque reconoce los cambios que suponen en su rol, sobre todo si se compara con veinte años atrás cuando ingresó a un liceo:

antes en secundaria éramos dos: psicólogo y asistente social. Quedaba ahí. Hoy día se integra un montón de gente que tiene que ver con lo social. Desde educadores sociales, promotores, de esto de de... hay mucha más gente. Entonces también implica que el terreno mío como que no es aquel lugar, no, ya se... entro y salgo (...) hay que

empezar a compartirlo. Hay que empezar a entender que, bueno, el otro tiene opinión en este lugar que era reservado para mí (Entrevistada 2).

Para esta entrevistada en particular, a su vez, la composición del equipo abarca más personas que en otros liceos. En este caso, la denominación es de “equipo educativo” e incluye algunos docentes y miembros del equipo de dirección, con una mirada sobre los procesos e intervenciones más amplia a la presentada por las compañeras. Este liceo en particular, tiene como característica la composición de un núcleo de docentes de larga data, con una fuerte impronta en la gestión educativa.

Supervisión y referencia profesional

El DIE es el órgano supervisor de las trabajadoras sociales como parte de los Equipos multidisciplinarios. Participa y define el rol, tanto o más como el resto de los agentes que se encuentran en el liceo. También es desde el DIE que se convoca a los profesionales de los equipos para encuentros nacionales o regionales, como parte de la estrategia de diálogo e intercambio entre liceos. Al indagar acerca de los temas propuestos por el DIE que motivaron la realización de encuentros, para 2019, se mencionan la inclusión como clave para el aprendizaje, herramientas para la prevención del suicidio y contenidos vinculados a la equidad de género en educación.

Más allá de los encuentros y formaciones, el DIE aparece en los relatos de las entrevistadas como principal referente, por estar en un primer lugar jerárquico superior. En relación a la referencia técnica, se menciona que el acompañamiento a los equipos es en general a demanda, esto es, cuando desde cada centro se les solicita.

Sin embargo, el DIE no aparece en los discursos como supervisor, por más que se encuentre como referencia directa dentro del CES. Únicamente una entrevistada señala una instancia de evaluación de desempeño laboral obligatoria de parte del organismo. En las otras entrevistas no se refieren a ninguna instancia de supervisión en particular. De hecho, una entrevistada menciona al respecto: “totalmente independiente, no tenemos ni una inspección, ni un jefe, ni nada. Nada. Nuestro mejor saber y entender. Tratamos... es que también no tenemos nadie que nos evalúe. Vamos a decir, bueno, tu trabajo es bueno, malo... no.” (Entrevistada 2)

De acuerdo a lo que manifiestan las trabajadoras sociales, su trabajo es evaluado a fin de año por algún miembro de dirección o secretaría, por medio de un formulario prediseñado, con

una serie de ítems. La evaluación se eleva a la inspección docente de cada liceo. Se señala de forma crítica que “nos evalúa la secretaria del liceo, con un formulario que habla de agudeza mental, que no lo hace ella, ya está hecho. A mi me tiene que evaluar un trabajador social” (Entrevistada 1).

Este formulario que se menciona está prediseñado y es el mismo para todo el personal no docente, sea profesional o no. En el discurso de la entrevistada se manifiesta cierta insatisfacción en relación al conocimiento y consideración del rol, en este caso de parte del organismo contratante. Se visibiliza que la ausencia de reconocimiento a la disciplina excede al liceo, sino que se sostiene en el vínculo con el CES.

Otra de las entrevistadas menciona “al comienzo [1994] eran docentes nos que supervisaban, con títulos de maestría, pero con mirada muy diferentes” (Entrevistada 6). Nuevamente se muestra cierta insatisfacción respecto a la referencia profesional.

Esta escasa mención de referencia y supervisión, que se manifiesta en las entrevistas, tiene sentido, en tanto en el DIE, al momento de realizarse este estudio, había sólo una trabajadora social en el área de coordinación y estaba concentrada en una región en particular de Montevideo e interior, como el resto de los técnicos¹⁴.

La ausencia de referencia profesional específica aparece en algunas entrevistas como un impedimento para hallar en el DIE una referencia profesional, o un espacio de consulta y guía:

“no hay muchas cosas específicas para el Trabajo Social tampoco” (Entrevistada 6)

“no tenemos una referencia, el DIE no es una referencia por más que se legitime, yo no legítimo una cuestión, yo legitimaría un departamento de Trabajo Social, no un Departamento Integral del Estudiante, porque es eso, es un departamento integral del estudiante” (Entrevistada 1)

Para cualquier profesión, en cualquier institución, contar con referencia técnica de la disciplina es una garantía y también una oportunidad de revisión y mejora. El intercambio jerárquico es uno de los aspectos que se midió en el Censo de egresados de Trabajo Social

¹⁴ Al momento de realizar las entrevistas, en 2019, en el blog que desarrolló el DIE (<http://dieces.weebly.com/die.html>) aparece como parte del equipo catorce personas. En la actualidad, en la web del CES (<https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>) figuran como parte del equipo nacional 38 personas, de los cuales sólo uno es trabajador social. Recuperado en abril 2021.

justamente porque indica las características del empleo y se relaciona con la satisfacción del trabajador (Claramunt, García, García; 2015).

Como se detalla en el capítulo II, en ANEP se registró una de las más bajas prevalencias de puestos jerárquicos superiores de la misma profesión e incluso de no profesionales. Esto último no es el caso de las trabajadoras sociales ya que el DIE está compuesto por profesionales, aunque sólo una es trabajadora social.

En su mayoría, el DIE está conformado por psicólogos, psicopedagogos y docentes: “Hay más psicólogos que trabajadores sociales” (Entrevistada 2). En los discursos, en numerosas ocasiones el departamento aparece vinculado a temas de la psicopedagogía, incluso más que Psicología. Se desprende que la conformación del DIE incide en la agenda de temas y esto se percibe al interior del liceo, desde los equipos.

En relación a los temas que exceden las competencias del Trabajo Social, en este caso como parte de la demanda del DIE, en las entrevistas se señalan las adecuaciones curriculares o propuestas de “inclusión”:

pretenden del DIE que lo hagamos. Yo se lo doy a mis compañeras, yo no estoy formada, no es mi formación. Incluso las psicólogas que pueden tener un poco más de información que yo, tampoco, se niegan, porque no es su rol tampoco (Entrevistada 5) el DIE es otro lugar donde se coordina mucho (...) coordinamos toda la parte pedagógica. El tema de las adecuaciones, que fue algo nuevo que antes no existía. Las adecuaciones curriculares, cuando hay gurises que vienen con informes específicos (Entrevistada 2).

lo que hacen por lo general en el DIE es dar lineamientos generales sobre las adecuaciones curriculares (Entrevistada 6).

En relación a la idea de inclusión en la educación, que se asocia fuertemente a las adecuaciones curriculares, varias trabajadoras sociales reconocen cierto desencuentro al ubicarlo como parte de la definición de “problema” para el sistema educativo. En algunos casos, se sostiene desde un enfoque crítico, que limita mucho problematizar el “bajo rendimiento” de un estudiante sin reflexionar sobre la propuesta que tiene la institución y las posibilidades de la estructura para contenerlo. En este sentido, una entrevistada menciona

el DIE mi criterio baja cosas, antes por lo menos teníamos que hacer informes, teníamos que hacer propuestas, teníamos que... por lo menos dábamos cual era la

visión nuestra desde cada contexto, eso no más. Ahora es, bajamos las adecuaciones curriculares para que la inclusión sea positiva, no, para promover la inclusión, no podés promover algo que no... no pasa solo por ahí, no pasa solo por lo psicopedagógico, no, no pasa solo por ahí (Entrevistada 6).

Se observa que, desde la perspectiva del Trabajo Social, se requiere de una problematización y análisis que no se limita a la adecuación de contenidos de clase, y que por tanto, las respuestas que se están dando desde el DIE no son suficientes.

Por otra parte, en relación a instancias de intercambio y formación, se visualiza que las trabajadoras sociales no encuentran motivación para participar, o no recuerdan haber sido convocadas. Una de las entrevistadas mencionó que en 2019 hubo dos convocatorias, pero en otros casos no hay conocimiento de reuniones recientes:

En el DIE nos vemos algunas, cuando hay alguna reunión nos vemos, pero no más que eso. No más que eso (Entrevistada 2).

no te quiero mentir, que yo sepa, en estos que van a ser seis años que estoy, solo una vez hicieron un encuentro de trabajadores sociales (Entrevistada 5).

Surge como demanda la creación de encuentros dirigidos al Trabajo Social, de parte del DIE y se manifiesta el deseo de que exista más intercambio de experiencias o “pienso” en conjunto, en lugar de formaciones.

Por último, es importante mencionar que frente al planteo acerca del vínculo con el DIE, una entrevistada manifestó que para ella no es un actor de referencia dado que ha negado, en años anteriores, la posibilidad de una reunión receptora con ADASU para proponer una definición colectiva del rol profesional.

Como se expresa anteriormente, la supervisión y referencia profesional son aspectos que parecen estar poco presentes en la cotidianidad de las entrevistas. Se suma además la percepción de invisibilización de la disciplina, así como, nuevamente, un conflicto acerca de la demanda hacia el equipo y las competencias y alcances que se entiende debe tener el Trabajo social.

La paradójica función de los técnicos: ¿“apagaincendios”? ¿“piedras en el zapato”?

Tal como aparece en la revisión de antecedentes en el tema, se entiende que el ingreso de otras disciplinas a la educación media fue principalmente una demanda de los docentes y los

hacedores de políticas educativas. En primer lugar, se trataba de asistentes sociales con doble titulación, más adelante el Trabajo social ocupará un lugar técnico, exclusivamente.

En relación a la forma en que se da la creación del espacio profesional en los liceos, una entrevistada menciona

se trajo, por la problemática social, se trajo a los trabajadores sociales y a los psicólogos pero hay cosas que no están articuladas, desde el propio lugar (...) hay compañeras que no tienen espacio, o tienen que imprimir un informe que es privado en una administración. O que te digan andá, ahí le podés hacer la entrevista, y trabajás cosas de mucha miseria, de mucho dolor, de mucho, montón... no podés hacerlo en cualquier lado (...) se trajo a los técnicos pero no hay un pienso atrás que sostenga (Entrevistada 1).

Esto, sumado al hecho de que no sea un rol que se encuentre en todos los liceos, provoca la interrogante acerca de la función y legitimidad del trabajador social. El panorama actual parece indicar que se entiende al Trabajo social como un “plus” con el que cuentan algunos liceos y que se agrega a una dinámica que no se modifica en su estructura. Se traen a los trabajadores sociales con una función, una participación, prescindible, ya que hace años no se alcanza a cubrir a todos los liceos¹⁵ y la cantidad se viene reduciendo significativamente.

La demanda que se le presenta, en general, es de atención a situaciones particulares, en las que se valora un saber técnico específico, relacionado a la intervención familiar, y a una vieja noción de asistencia social, de control y atención a lo patológico.

Por otro lado, la no renovación de las vacantes puede relacionarse con una baja legitimidad de la profesión dentro de la institución, o para el empleador/contratante. Montañó (1998) denomina legitimidad funcional a aquella que está dada por el organismo o institución que contrata los servicios. Iamamoto (1998) también señala este origen de la legitimidad, por parte de quien reconoce la especialidad, la profesión y la solicita. Esto implica que en

¹⁵ De las entrevistas se entiende que la ausencia de trabajadores sociales en los liceos restantes se debe, por un lado, a profesionales que renuncian para cambiar de trabajo o se jubilan y no se convoca a otras profesionales, y por otro, a que en los llamados a concurso no se alcanzan a cumplir el número de postulantes esperado. En cuanto a las condiciones laborales algunas entrevistadas también hacen alusión a que no está pensada una carrera interna profesional: “ni siquiera tenemos posibilidad de ascenso, entramos como un profesional universitario, escalafón A grado 10 y te morís grado 10” (Entrevistada 1). Este aspecto, junto con un salario percibido como bajo, aparecen como los más desmotivantes en relación a la función. “muchá gente se fue de la educación porque pagaba menos y se fue a otros lados. Dio concursos en otros lados, se fue a la Intendencia, se fue a la salud, se fue al INAU, todos pagan... BPS... todos pagan más que secundaria. Esa es una realidad objetiva, que la gente se fue. Y como no podés mantener dos trabajos públicos...” (Entrevistada 2).

relación al cumplimiento y respuesta a las demandas sociales por las que son convocados los trabajadores, el empleador considere como necesaria su participación en la institución.

Montaño (1998) menciona, con respecto a la funcionalidad, el "fetichismo de la práctica" como manto que legitima la profesión y define a los propios implementadores de las políticas como "hacedores". Cuando las entrevistadas mencionan la necesidad de dar a conocer lo que hacen (Entrevistada 3), es porque se han enfrentado a la necesidad de plasmar y dar a conocer el trabajo, a veces invisibilizado, para seguir presentando el espacio profesional y legitimarlo.

De los relatos de las entrevistadas se desprende que aún la profesión no está del todo legitimada, por un lado, por el desconocimiento de lo que hace, por el otro por la perspectiva individualizante de los problemas sociales, que provocan en el imaginario "soluciones mágicas" atribuyendo un carácter mesiánico al quehacer profesional.

Varias entrevistadas comparten la idea que es necesario aclarar, como parte de su tarea, al resto de los agentes de que su rol no es de solucionador inmediato, de un "apagaincendios". En ocasiones este lugar de "apagaincendios" está vinculado a la derivación de situaciones que ya han avanzado en complejidad, a efectos de que se intervenga rápido y se solucione lo que quizás lleva un tiempo estableciéndose. Pareciera encontrarse un imaginario de "salvador" en temas y situaciones que implican un entramado de relaciones sociales que exceden a la trabajadora social y su rol en la institución.

Para comprender el sentido del espacio profesional y el alcance que puede tener en la institución, a efectos de evaluarlo, es necesario contar con un encuadre adecuado, más amplio que la realidad puntual del liceo.

Una entrevistada manifiesta al respecto de las expectativas y las "urgencias":

uno a veces tiene que salir en defensa de un montón de cosas que nosotros hacemos y que no son tangibles. Lo que le pasa a veces a las instituciones educativas es como bueno, devolveme la situación sana. Y a veces eso lleva un tiempo, lleva un proceso, no depende solamente del equipo, hay cosas que tenemos que pensar como en conjunto, ¿no? A veces vos tenés compañeros y compañeras que entienden todo eso y hay veces otros que lo entienden... pero, en realidad, porque no entienden lo que uno hace, o porque parece que las soluciones son mágicas (Entrevistada 3)

Otra entrevistada menciona la exigencia al reflexionar:

el docente en general es exigente con el equipo porque claro, hay un gurí que tiene un problema, esa cuestión, esa fantasía de que la magia existe y que vos por dos charlitas vas a poder transformar eso, no... eso sabemos que no es así (Entrevistada 1).

También se refieren respecto al desconocimiento de la tarea y de las expectativas:

ahí no nos queda otra que a los profesionales... bueno, así como romper un poco con eso, y hacer visible nuestro trabajo también. Yo creo que eso es muy importante. Sobre todo con estas instituciones que son muy gueto de un sector donde en realidad toda la vida los que se hicieron cargo de esto fueron los docentes (Entrevistada 3).

Se podría decir que la interpretación de la realidad social que sostiene que el Trabajo Social va a “reparar” esa realidad individualizada, con un conjunto de acciones sobre un estudiante o sobre su familia, parte de una definición de la realidad construida sobre la dicotomía normal-patológico, que ha caracterizado por años la mirada asistencial, sobre todo en relación a sus orígenes relacionados con la Medicina (Ortega, 2011).

Al decir de Mara Selvini (2011), los trabajadores sociales, acaban presos de una paradoja que las instituciones educativas consolidan con su ingreso (la autora se refiere principalmente a los psicólogos educacionales pero es aplicable al contexto de otros técnicos). La paradoja en la integración de los “técnicos” en la educación, sucede cuando se reducen las dificultades educativas a dificultades del estudiante y depositan en alguien la responsabilidad de cambiar “mágicamente” esas dificultades. Así, la institución no tiene necesidad de cuestionar su propio funcionamiento y el “mago” se convierte en cómplice de este funcionamiento deteriorado: si su intervención consigue el cambio deseado en la persona con dificultades o problemáticas, sean éstas las que fueren, legitima el modelo de trabajo. Si no lo consigue, él es el responsable de su propia incompetencia, lo cual protege a la institución de cualquier necesidad de cambio.

Así, las trabajadoras sociales en las entrevistas, relatan situaciones en las que el equipo queda como responsable de todo lo que no ha sido “reparado”:

[refiriéndose a un diálogo en reunión de docentes]

-Ah, pero ya hablaron con ustedes. -Fulanito habló con ustedes pero está igual...

Y sí, porque haya hablado quiere decir que va a cambiarte al otro día va ser, no sé... hay otros elementos (Entrevistada 2).

Otra entrevistada menciona algo parecido en instancias de evaluación de los estudiantes:

de repente en la segunda reunión de profesores salen cosas -Ah... ¿el equipo no trabajó con ellos? A mi nadie me dijo, no puedo tener 800 chiquilines registrados mentalmente y estar en las 26 clases todo el tiempo mirando lo que pasa, no pueden ellos, menos nosotros. -Ah... ¿Cómo? ¿Esto no le llegó al equipo? (Entrevistada 5).

Se visualiza en estas líneas la desresponsabilización que sucede en ocasiones, gracias a contar con el equipo como el “encargado oficial” de todo lo disfuncional o anómico.

Por otra parte, dentro de las dinámicas de la institución con respecto al rol, las entrevistadas mencionan además de “apagaincendios”, la expresión “piedra en el zapato”. ¿Cómo la profesión se convierte en algo incómodo, que hay que quitarse de arriba?

Creo que siempre el trabajador social es como la mosca en la sopa, la piedra en el zapato, somos el que viene (...) queremos que vengan pero cuando vienen y nos muestran hay cosas que no las queremos ver (...) el trabajador social te va a decir, determinadas cosas que no querés escuchar (...) cuando vos que venís con una mirada social empezás a deconstruir y desnaturalizar y hacer planteos, muchas veces cuando vas en la misma línea, ta, pero otras veces molesta. O sea, estamos como en esa situación de tensión, porque nosotros somos los que venimos a dar el punto de vista distinto (Entrevistada 1)

Si bien se señala en las entrevistas que no es el funcionamiento de todos los equipos y liceos estas apreciaciones aparecen como oportunidad de reflexión para la construcción de estrategias colectivas de mejora. Sin embargo, la rigidez de la estructura de la institución aparece como una limitante a la hora de pensar y de gestionar ciertos temas.

El desafío de intervenir sobre la institución, requiere que se ponga en debate, en la definición de las problemáticas que se viven en la cotidianidad del liceo, una perspectiva estructural que atraviesa la educación. Sin embargo, por la organización de horas, de equipos y de espacios, esto no parece posible, al menos no con todos los actores, ya que, más allá de la coordinación docente, no existen otras instancias colectivas formales. Por fuera de los liceos, la participación del Trabajo Social, tal como se viene señalando desde 2011 en el informe de “Equipos Multidisciplinarios”, es muy baja, ya que como trae Menza (2011) en la elección de cargos de la convocatoria de 2008, los trabajadores sociales no pudieron elegir cargos en CODICEN.

Reflexiones finales: oportunidades y desafíos

Esta monografía de grado tiene como objeto principal el análisis de la inserción del Trabajo Social dentro de la educación secundaria. Se trató de responder a algunas interrogantes que orientaron la investigación: cuál es el rol, cómo se define, qué implica a las trabajadoras sociales en su cotidianidad estar en un liceo, qué posibilidades y qué obstáculos han encontrado para su ejercicio profesional.

Como se narra a lo largo del trabajo, el espacio socio ocupacional de la profesión así como sus competencias, ha ido transformándose, acompañando los cambios de planes de secundaria y los temas que han ocupado la agenda. También se ha ido transformando en torno a los distintos contextos sociales en que están insertos los estudiantes, sobre todo al conjunto de políticas sociales que existen, ya que al modificarse los equipos que se encuentran trabajando en territorio y las redes comunitarias de cada centro, se modifica la demanda del trabajador social en el liceo

De las entrevistadas se desprende que el rol del Trabajo Social está aún en construcción, y constituye parte de la tarea de cada trabajadora social darle visibilidad, legitimidad y limitarlo en cada centro. Se relatan sucesos que verifican que el abanico de temas sociales que aparecen como demanda de los estudiantes son abordados por distintas partes, no siendo siempre reconocido la especialidad y profesión del Trabajo Social.

La entrada del Trabajo Social a secundaria fue motivada principalmente por los docentes, para dar respuesta a situaciones particulares de estudiantes, esto se ha observado desde los primeros documentos analizados sobre el tema. De las entrevistas se observa que la atención a estas situaciones permanece como la principal demanda que recae en los equipos multidisciplinares. Se observa también que se dan conflictos entre las trabajadoras sociales y distintos actores del liceo y el DIE, en el reconocimiento de las “situaciones problema” pertinentes para el abordaje desde el Trabajo Social. Se podría decir que la definición del rol está también en conflicto entre las múltiples demandas que los demás actores del centro y desde el DIE proponen al Trabajo Social. Las demandas provienen muchas veces de un imaginario de la profesión que no corresponde con la mirada de las profesionales.

Asimismo, algunos de los problemas que se mencionan como cotidianos (inasistencias, violencia en los centros, bajo rendimiento, desmotivación por el estudio) coinciden con lo que ya se definía como problemáticas de estudiantes a atender por la profesión, en 1994. Se considera que es pertinente incluir estas problemáticas dentro de un debate nacional, más hondo, acerca de la realidad del estudiantado y del sentido de los liceos, así como también debatir la función de los equipos.

Por otra parte, si bien en ocasiones se desprende la idea de que la profesión ha sido desplazada por otras disciplinas en tanto no se evidencia en el Trabajo social un carácter específico, a partir del análisis se considera como hipótesis que esta reducción se relaciona con una creciente mirada sobre los problemas sociales que tiende a individualizar las causas y por tanto las responsabilidades de la conflictividad social, en desmedro de un análisis que considere la estructura social¹⁶.

Al respecto, existen autores en Uruguay que hablan de la creciente patologización de las infancias y las adolescencias, como María Noel Míguez, quien señala que “desde la última década, la infancia en el Uruguay viene siendo mediada en su dolor social por dispositivos de regulación de las emociones que se vinculan a lo médico, en procesos de etiquetamiento, patologización y medicalización que van encausando sus conductas” (2015; p.37). De igual forma, se visibiliza en los discursos la existencia de prejuicios propios de una concepción de la asistencia social, que consiste en orientar la definición focalizada de la intervención con el criterio de normal-patológico.

Además, del análisis surge la idea del Trabajo Social como una disciplina que funciona como un “plus”, como algo extra que se agrega, a una dinámica de la que se participa pero desde un lugar periférico. Algo que existe en algunos liceos, que ha sido demandado y sigue siendo, pero que no es necesario en todos los casos. Cuando existe agrega valor al equipo y a la propuesta del liceo pero puede no estar.

Esto provoca la interrogante, ¿es concebido como “plus” todo lo que implique a la institución por fuera de la enseñanza? Si los equipos sólo existen en algunos liceos, ¿es el objeto de su trabajo un plus? ¿qué idea se tiene de los estudiantes, familias que no responden de acuerdo a las expectativas en relación a la función de la enseñanza que se prioriza en los liceos?

¹⁶ Didier Fassin habla de patetización del mundo es decir de una representación patética de las desigualdades sociales y la introducción del pathos en lo político (Fassin, 2003, s/p).

Por otra parte, se destaca del análisis la manifestación de diversas carencias con las que se enfrenta la trabajadora social en el rol. Entre ellas, surge de manera notoria, la necesidad de supervisión y referencia desde la propia disciplina. Si bien esta demanda data de muchos años (Bentos, Failache, Kuzma, Martínez, Menza, Vezoli, Vidal, 2005), para que se convierta en una realidad concreta se considera que hace falta, además de voluntad política, identificación del valor del profesional en el liceo.

Para finalizar, se encuentra como desafío seguir trabajando por la consolidación del lugar de la profesión y ampliar el número de trabajadores sociales insertos en secundaria a nivel nacional. Sobre todo partiendo de la idea que la mirada crítica, la “contracorriente”, la perspectiva de derechos (todos elementos que se destacan del Trabajo social en las entrevistas) redundan en los estudiantes, sus familias, la comunidad y el resto de los actores que participan de la tarea educativa.

Asimismo, es importante señalar que las entrevistadas manifiestan gratificación por la tarea y motivación para continuar trabajando en las “bisagras”, no sólo entre familias y la institución, o estudiantes y docentes, sino que entre lo instituido y lo instituyente de cada centro. Se valora de forma positiva la conformación de equipos multidisciplinares y la complementación entre los distintos actores, aunque se atravesen experiencias conflictivas. Sin dudas, en la diversidad está el conflicto y la convivencia, que puede ser también oportunidad y crecimiento de todas las partes.

Si bien no es parte de la investigación ahondar en este tema, es preciso mencionar que la estructura actual de los centros incide en muchos de los aspectos que se señalan a lo largo del análisis, sobre todo aquellos que refieren a los acuerdos dentro de cada liceo. La urgencia cotidiana y la ausencia de tiempos de pausa y reflexión afecta no sólo a las trabajadoras sociales, sino a la experiencia de los demás actores que participan de la cotidianeidad. Parece que no se dispone el tiempo necesario para las diferencias, los conflictos, el pensar acerca del acto educativo, acerca de los protagonistas que son los estudiantes.

Al decir de Skliar (2019):

Aquello que está al otro lado de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Y nada de la actualidad

institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad, tal como lo reclama la época. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo siempre caen derrotados los mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación, otra identificación y otra existencia en relación con el tiempo (p. 36).

Para terminar, se propone como futura línea de investigación ahondar desde la perspectiva de género en la inserción del Trabajo social (profesión altamente feminizada) en instituciones educativas, que son llevadas adelante mayoritariamente por mujeres. Del análisis se desprenden algunos rasgos que coinciden con lo que Grassi (en Ortega, 2011) denomina como propios de las denominadas “profesiones de mujeres”

una serie de características que las definen, entre ellas, los límites en la movilidad social que brindan a sus practicantes, el estatus impreciso y de escaso reconocimiento; la naturaleza subsidiaria o subordinada de su función; la baja remuneración y, principalmente, el hecho de que “se les atribuye, como a la propia mujer, una importante cuota de sacrificio, abnegación, amor al prójimo, altruismo y espíritu de entrega sin exigencias (p. 183)

Si bien este trabajo no se planteó un análisis de género, resulta una perspectiva necesaria no sólo para el colectivo de trabajadoras sociales sino para todos los actores de la educación.

Bibliografía

Acosta, L. (2001) *Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea: Consideraciones generales sobre la historia del Servicio Social*. Equipo de Trabajo Social del Ciclo Básico Montevideo. Udelar, FCS-DTS.

(2016) *El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay*. En: *Fronteras*, n.9, pp 29-45. Recuperado en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7273/1/RF_Acosta_2016n9.pdf

Alayón, N. (comp) (2005). *Trabajo Social latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Álvarez-Uría, F. (1995). *En torno a la crisis de los modelos de intervención social*. Recuperado en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/uriaalvares.htm>

Barrán, J.P. (1993). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: "El poder de curar."* Montevideo, Uruguay. Ediciones de la Banda Oriental.

Batthyany, K. (2011) Los métodos en las Ciencias Sociales. Abordaje cuantitativo y cualitativo de la investigación. Comisión Sectorial de Enseñanza. En *Principales técnicas de investigación*. Montevideo, UCUR.

Bentos, L.; Failache, M.; Kuzma, C.; Martínez, V.; Menza, G.; Vezoli, L.; Vidal, C. (2005) *La interdisciplinariedad en la educación formal: situación actual, perspectivas y propuestas*. En *Revista de Trabajo social*. Vol. 19, no.33. Montevideo, Uruguay.

Bentos, L.; Menza, G.; Nuñez, I. (1994) *Educación y Servicio Social*. En *Demandas y oportunidades para el trabajo social : nuevos escenarios y estrategias*. Ed. EPPAL. Montevideo, Uruguay.

Claramunt, A.; García, A.; García, M. (2015) *Primer censo de egresados de trabajo social*. Montevideo. Udelar. FCS-DTS. Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay.

Fassin, D. (2003) *La patetización del mundo. Ensayo de antropología política del sufrimiento*. Recuperado en

https://www.lahaine.org/est_espanol.php/la-patetizacion-del-mundo

Fernández, L. (2015). Monografía final de grado. *El Trabajo Social en la comunidad educativa del aula: alcances y desafíos de la profesión en el marco de la implementación de las políticas de inclusión educativa en Uruguay*. Recuperada en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21831/1/TTS_FernandezBragaLorena.pdf

Guerra, Y. (1999). *Elementos para la comprensión de la instrumentalidad del Trabajo Social*. Recuperado de

https://docs.google.com/document/edit?id=1-9RD6Ea1kRIBc8ABrcRdcyAY6VcYnXfMG_QjppbmNWk&hl=en

Iamamoto, M.; Carvalho, R. (1998) *Relaciones sociales y trabajo social: esbozo de una interpretación histórico-metodológica*. Lima, CELATS.

INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.

INEEd. (2020). *Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.

Ley 19.778. Profesión del Trabajo Social. Consultada en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu986491493429.htm>

Martinelli, M.L. (1992) *Servicio social: identidad y alienación*. São Paulo, Cortez Editora.

Menza, G. (coord). (2011) *Equipos interdisciplinarios. Origen, evolución y aportes. Proyectos y programas en el marco de las reformas del Consejo de Educación Secundaria 1994-2009*. Consultado en

https://www.academia.edu/37306579/EQUIPOS_INTERDISCIPLINARIOS_2011

Míguez, M.N. (coord). (2015). *Patologización de la infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinaria* / Jorge Bafico ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2015.

Montaño, C. (1998) *La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. São Paulo, Cortez Editora.

Netto, J.P. (1992) *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo, Cortez Editora.

Odrizola, F. (2013) Monografía final de grado. *El Trabajo Social en la Educación Secundaria. Una mirada sobre la intervención profesional en Ciudad del Plata*. Consultada en

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7215/1/TTS_OdrizolaFernando.pdf

Ortega, E. (2011) *Medicina, religión y gestión de lo social. Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)*. Ed. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Parra, G. (2015) *El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social*. En Revista Desde el fondo. Tomado de http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_15/7%20Parra%2015.pdf

Rama, G. (1993). *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* CEPAL. Oficina de Montevideo, en convenio con la Administración Nacional de Educación Pública.

Selvini, M. (2011) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Skliar, C. (2019) *Hacer educación en comunidad y conversación: ¿que significa estar juntos en las escuelas?* En Educación Inclusiva. Un camino a recorrer. Montevideo. Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.