

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

**El Trabajo Social en los centros de educación
secundaria: el espacio profesional en liceos públicos
de Montevideo**

Denis Conrado Silveira dos Santos
Tutora: Mónica De Martino

2021

Página de aprobación.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la tesis de Investigación:

Título

.....
.....

Tutora

Carrera

Puntaje

Tribunal

Profesora

(Nombre y firma).

Profesora

(Nombre y firma).

Profesor

(Nombre y firma).

Fecha

Dedicatoria

A todos los talentos jóvenes que “murieron en los límites del pueblo”, en las “fronteras de la nada”¹, privados de la falta de oportunidades, y que no tuvieron mi misma suerte. Este trabajo es para todas y todos esos artiguenses, con los que desde siempre estará mi compromiso.

¹ Referencia tomada del escritor uruguayo Mario Delgado Aparain, en su libro “El hombre de Bruselas” (2011) basado en la problemática que conduce toda la novela.

Agradecimientos

A Don José Luis y a Doña Fabiola, mis padres, por ser mis pilares en absolutamente todo, en nombre de ellos, el agradecimiento a toda mi enorme familia.

A Beatriz, por estar en todos nuestros momentos.

A Rodrigo, Tania y Florencia por ser mis amigos de siempre y de todas las horas, quienes me han acompañado en nuestras “locuras” gremiales en la época liceal, y siguen resguardando con afecto esta amistad desde entonces, en nombre de ellos a todas las demás personas que me honran con su amistad.

A Mariana, por esta amistad que viene vaya a saber desde cuantos años y que ha sido de los regalos más preciosos que me dejó la facultad.

A Martina y a Ximena, compañeras de práctica, de estudio, y de comprender el mundo en el mismo sentir que nos une desde entonces. En la persona de ellas a todos los compañeros y compañeras estudiantes que hemos compartido en esta etapa.

A Camila, por aventurarse en ser mi compañera de vida y de luchas.

A Don “Joya” y su querida familia, por abrirme las puertas de su casa, haciendo de ella mi primer hogar en la capital del país, y sobre todo por su cariño, recíproco y eterno.

A Carmen, por su mirada crítica y esperanzadora libertad de creer en mí.

A Mónica, que me ha dado el privilegio de aceptar ser tutora de este trabajo, y con ello galardonando el final de esta primera carrera. En su nombre el agradecimiento a todas y todos los docentes por su inestimable y generoso saber al servicio de la educación pública de nuestro país.

Finalmente, a aquella que crio a ocho hijos en los años difíciles de mediados del siglo pasado, en los límites de la pobreza y la falta de oportunidades de nuestro Artigas natal. Aquella que arrió baldes de barro batido, en los crudos inviernos del norte para hacer la casa para su familia (donde viví mis primeros años y fui siempre feliz); que lavó ropas en el río Cuareim para sobrevivir; y que amó con todas sus fuerzas a todos nosotros. En su memoria, y con el recuerdo que no claudicará jamás, a Doña Manuela Silveira, ¡mi abuela!

Somos seres en permanente construcción, y los nombres que anteceden son uno de los tantos que han hecho parte de este maravilloso recorrido. No sé qué otra palabra tiene el idioma, o no sé dónde están, o cuales son, para describir lo que siento en este momento: ¡GRACIAS!

Resumen

Este trabajo fue elaborado en el intento de aportar conocimiento nuevo sobre la fusión de dos temáticas: Trabajo Social y Educación; específicamente la investigación exploratoria estuvo centrada en la experiencia de los profesionales en los liceos públicos de Montevideo.

Con una metodología de tipo cualitativo, basada en revisión bibliográfica y realización de entrevistas semiestructuradas a los actores que hacen a los centros educativos (docentes, directores, adscriptos y Lic. en Trabajo Social) a su vez a las autoridades responsables por la coordinación profesional en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), centralizado en el Departamento Integral del Estudiante (DIE). En base a esto, el texto es un recorrido por la historia de la educación uruguaya por una parte y de la inserción del Trabajo Social en el país.

Finalmente, y a modo de conclusión, en este trabajo se detallan los logros y principales desafíos que tiene el Trabajo Social en la Educación Media uruguaya.

Summary

This work was elaborated in the attempt to contribute new knowledge about the fusion of two themes: Social Work and Education; specifically, the exploratory research was focused on the experience of professionals in public high schools in Montevideo.

With a qualitative methodology, based on bibliographic review and semi-structured interviews with the actors who make the educational centers (teachers, principals, secondments and Bachelor of Social Work) in turn to the authorities responsible for professional coordination in Secondary, centralized in the Comprehensive Student Department. Based on this, the text is a journey through the history of Uruguayan education on the one hand and the insertion of Social Work in the country.

Finally and as a conclusion of this work, the achievements and main challenges of Social Work in Uruguayan Middle Education are detailed.

Palabras clave: Educación Secundaria, Trabajo Social, logros y desafíos profesionales.

Keywords: Secondary Education, Social Work, achievements and professional challenges.

Índice

Introducción pág. 1

Capítulo I: De la “sensibilidad bárbara” al florecimiento del Plan Ceibal.

Breve reseña histórica de la Educación Uruguaya. pág. 5

1. El protagonismo de la “Escuela” en el Uruguay “civilizado” pág. 5
2. Los Liceos en la “República Batllista”, la educación al servicio de un modelo de país.
..... pág. 8
3. De la restauración democrática al giro a la Izquierda. pág. 11
4. Un giro a la izquierda. pág. 14
5. Uruguay con aroma de ceibal. pág. 16

Capítulo II: Breve reseña histórica del Trabajo Social.

La inserción profesional en el escenario nacional. pág. 17

1. Génesis del Servicio Social. pág. 18
2. El Servicio Social en Uruguay. pág. 19
3. Corte y ruptura en el marco del Movimiento de Reconceptualización en América
Latina. pág. 22
4. El Trabajo Social luego del movimiento y de la “reconquista” democrática. pág. 23
5. Rumbo a otro campo de intervención. pág. 24

Capítulo III: El Trabajo Social dice “presente” en el liceo.

La profesión y su lugar en la estructura organizacional. pág. 26

1. Antecedentes. pág. 27
2. Primeros equipos multidisciplinarios. pág. 27
3. Concursos públicos para cargos centralizados en liceos. pág. 28
4. Departamento Integral de Estudiante (DIE). pág. 29
5. Definición del rol profesional. pág.30

Capítulo IV: Sobre la base de las conquistas, a los “inéditos viables”.

Ponderaciones profesionales y las líneas de acción que podría recorrer. pág. 33

1. El camino recorrido: los logros. pág. 33
2. El camino por recorrer: los desafíos. pág. 35

Conclusiones. pág. 39

Bibliografía. pág. 47

Fuentes documentales. pág. 50

Anexos.

1. Anexo I: Entrevista 1 a Trabajadora Social 1 pág. 53
2. Anexo II: Entrevista 2 a Profesora Adscripta. pág. 57
3. Anexo III: Entrevista 3 a Coordinadora Nacional del DIE. pág.63
4. Anexo IV: Entrevista 4 a Trabajadora Social 2. pág. 74
5. Anexo V: Entrevista 5 a Directora. pág. 81

Introducción

Esta investigación se presenta como la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, en el marco del Plan de Estudio 2009. En la trayectoria universitaria han sido varios los temas que han cautivado para abordar en esta etapa final del grado, dada las experiencias laborales del interesado en el ámbito educativo, fueron canalizando la atención para relacionar el Trabajo Social y la educación en este texto.

En el primer momento de este trabajo se ha delimitado el objeto de estudio, consistió en la exploración académica sobre la Educación Uruguaya, el Trabajo Social, su inserción en los centros educativos formales de la Educación Media básica, y se indagó especialmente sobre los logros y principales desafíos en la construcción del espacio profesional en los liceos públicos de Montevideo.

Motivaron este estudio el interés por conocer los aportes que ha hecho el Trabajo Social para la construcción de espacios profesionales² en los liceos públicos y por analizar cuáles son los desafíos que deberá enfrentar la profesión para contribuir a mejorar el ecosistema de los centros educativos formales.

Estuvo guiado este análisis por la pregunta problema: ¿En qué aspectos, dentro de los múltiples existentes en el tema, podría el Trabajo Social contribuir para mejorar los resultados y conquistar una presencia profesional con mayor amplitud en los liceos públicos? El intento de dar respuesta a esa cuestión, se basa en la convicción de que la profesión incide en el clima educativo, entendiendo a éste, como uno de las determinaciones que influyen en los resultados académicos y en el cual el Trabajo Social tiene su campo de actuación; con esto no solo los resultados académicos de los alumnos se ven modificados, sino que inciden en las condiciones generales de la institución.

En un segundo momento se definieron el objetivo general y los específicos de esta monografía, siguiendo luego con las estrategias metodológicas utilizadas para el alcance de los mismos. Por lo que se ha establecido para este trabajo como objetivo general: indagar y analizar

² Se adoptó en esta investigación los aportes de Rozas (1998) en relación a las intervenciones que hace el Trabajo Social, cuyo objeto de intervención se construye desde la reproducción de la vida cotidiana de la vida social de los sujetos, luego de múltiples necesidades que se expresan como carencias, demandas, y que de esta manera llegan a las instituciones para ser canalizadas. Una intervención que debe responder a las cuatro interrogantes que plantea la autora, ¿sobre qué?, ¿para qué? y ¿con quién? de la intervención profesional, que deberá ser pensada y actuada, para diagnosticar, dar tratamiento y encontrar una solución. (Rozas, M, 1998, p.35-49).

acerca del Trabajo Social como profesión en la Educación Media, a partir de la experiencia de profesionales que ejercen en liceos públicos. Por otra parte, los objetivos específicos son:

- a) Analizar el marco histórico del Trabajo Social en el ámbito educativo nacional.
- b) Describir las diferentes políticas que reglamentan el Trabajo Social en la Educación Media del Uruguay.
- c) Conocer las dimensiones y apertura del espacio profesional de los Trabajadores Sociales en los liceos públicos.
- d) Identificar los principales logros y principales desafíos profesionales.

Para ello la estrategia metodológica utilizada fue de tipo cualitativo, con una investigación exploratoria basada en las experiencias de los diversos agentes profesionales que se insertan en la Educación Media en el campo de lo social o psicosocial. La técnica utilizada en ella, para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada y el análisis de documentación. Considerando los aportes de Valles: “La investigación cualitativa es un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que son “no cuantitativas” (Valles, 1997, p.21). Se entendió importante utilizar la técnica de la entrevista dado que esta permitirá conocer los discursos y las percepciones que tienen los actores sociales vinculados a la problemática que se investigó. Tomando la definición de ésta, en base a las consideraciones que hace Blanchet, “...una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (Blanchet, 1989, p.91). Dentro de ella se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual

(...) es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado. Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas (Valles, 1997, p.179).

Se realizaron cinco entrevistas, de las cuales dos corresponden a Trabajadoras Sociales cuyo cargo está radicado en liceos públicos; a un profesor adscripto de un liceo; una a una directora de un centro educativo público, y la última a la Coordinadora Nacional del

Departamento Integral del Estudiante (DIE). Con ellas y en función de sus experiencias se conocieron las opiniones de estos actores, con la que se pudo obtener información acerca de la problemática mencionada. Los diferentes vínculos entre ellos, a su vez, con el alumnado, los equipos directivos, la comunidad en general y la institución como un todo.

Siguiendo la línea metodológica, en esta monografía se utilizó la técnica de análisis de documentación, dado que se consideró relevante mencionar la normativa que estructura la profesión en el ámbito educativo, como así también los antecedentes, datos académicos de la institución, informes existentes referentes a esta temática, y revisión de documentos de evaluaciones de los centros educativos. Considerando a estos como:

Los documentos se refieren a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, apuntes de estudiantes o profesores, discursos (...). (Valles, 1997, p.120).

Los aspectos abordados en este trabajo se desarrollaron en cuatro capítulos, de modo que puedan ser identificadas con claridad las categorías analíticas utilizadas, las experiencias de los profesionales que testificaron para este estudio y las reseñas históricas que ubican los logros y desafíos profesionales en la educación media pública.

El primer capítulo de esta investigación se titula: De la “sensibilidad bárbara” al florecimiento del Plan Ceibal. Breve reseña histórica de la Educación Uruguaya; en este se realizó un recorrido por el proceso de universalización de la educación en el país, iniciando el estudio con el disciplinamiento y control de la “barbarie” tal como lo define José Pedro Barrán (1992). Proceso que tendió puentes con el siglo XX y dio lugar a “La República Batllista” que define Gerardo Caetano (2011), un breve paso por el “Uruguay feliz” de los años 50’ hasta el último golpe de estado. Se retoma el estudio con una división quinquenal luego del año 1985, hasta el último gobierno progresista en el año 2019, con la insignia más pintoresca del florecimiento del Plan Ceibal.

El segundo capítulo, se titula: Breve reseña histórica del Trabajo Social. La inserción profesional en el escenario nacional, en este recorrido sociohistórico, se inició con aportes de Harari (2018) de modo de contextualizar el surgimiento de la profesión, para luego profundizar con literatura más representativa en el área, tales como Netto, Acosta e Iamamoto. Se abordaron

los cambios significativos desde su génesis, el movimiento de reconceptualización de los años 70' en América latina; luego se analiza la profesión como “auxiliar” del “poder médico” en la sociedad uruguaya, con una cronología de los hitos profesionales en la transición de la “salud” a la “Universidad”, con los aportes de De Martino y Claramunt. Se cierra el capítulo con dos pilares del Trabajo Social, la construcción del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la aprobación de la Ley de reglamentación profesional en el Uruguay.

El capítulo tres, se ha titulado: El Trabajo Social dice “presente” en el liceo. La profesión y su lugar en la estructura organizacional de Secundaria; el investigador exploró el vínculo entre la profesión y la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), para eso se realizó revisión bibliográfica y fuentes documentales en base a la normativa vigente, los espacios de trabajo y la oferta laboral de este nivel de la educación pública. Las primeras experiencias de los Trabajadores Sociales contratados por Secundaria, los inicios de los equipos multidisciplinarios, los llamados a concursos para suplir cargos en liceos y la coordinación general de todos los técnicos sociales por medio del Departamento Integral de Estudiante (DIE).

El cuarto y último capítulo, se titula: Sobre la base de las conquistas, a los “inéditos viables”, ponderaciones profesionales y las líneas de acción que podría recorrer; este apartado del documento se escribió en función de las experiencias de los Trabajadores Sociales que están radicados en liceos de Montevideo. Se indagó sobre las estrategias utilizadas, el vínculo con los otros actores que hacen al ecosistema de los centros educativos, tales como docentes, profesores adscritos y directores, alumnos y familia de los adolescentes. A su vez se complementó con los aportes que hicieron estos otros actores, especialmente los docentes sobre los abordajes profesionales y de los equipos en los liceos, con lo que se pudieron destacar los principales logros, como así también los desafíos más urgentes para que se construyan espacios socioeducativos mejores, en los que los Trabajadores Sociales pueden incidir.

Luego del recorrido que se hizo por la historia de la educación uruguaya, especialmente la educación media, centralizada en los liceos públicos, se suma un breve recorrido por la historia del Trabajo Social, su génesis, su definición profesional y su espacio de práctica en la educación y la vinculación entre estas dos grandes temáticas. Finalmente se presentan, al cierre de este documento, las reflexiones finales a modo de conclusión, abriendo nuevas interrogantes que sigan problematizando el espacio profesional en la educación secundaria del Uruguay.

Capítulo I - De la “sensibilidad bárbara” al florecimiento del Plan Ceibal

Breve reseña histórica de la Educación Uruguaya

La educación en Uruguay ha sido uno de los pilares fundamentales en la construcción del país, en su diseño de Nación y su posicionamiento en todos los niveles de la vida en sociedad. En este capítulo se recorrerá el proceso de la universalización de la educación llegando a todos y todas; presentando sus fortalezas y debilidades en cada momento histórico.

Se inicia esta reseña en el “nacimiento” de los ciudadanos de 1800, con el disciplinamiento y control de la “barbarie” tal como lo define José Pedro Barrán (1992). Proceso que tiende puentes con el siglo XX y da lugar a “La República Batllista” que define Gerardo Caetano (2011); en la que se marcaría desde entonces y hasta la actualidad, una fuerte matriz de Estado Social de profundas raíces varelianas³ y batllistas. La educación no es ajena al “impulso” y “freno”⁴ de cada momento histórico; en este recorrido se exponen algunos de ellos (cimbronazos de los gobiernos autoritarios; las crisis económicas y el proceso de restauración democrática). Se explora la etapa de 1985 al 2005, dividiéndola por quinquenios presidenciales. El cierre del recorrido se hace con la asunción de los gobiernos de izquierda, llegando a la finalización de ese periodo progresista.

En esta investigación queda explicitada que la educación sigue siendo una “asignatura pendiente” de la complementariedad entre las políticas económicas y sociales, convirtiéndose en uno de los “rehenes favoritos” de ese debate constante del país desde sus inicios (Opertti en Caetano, 2005).

1. El protagonismo de la “Escuela” en el Uruguay “civilizado”

Un país que nace de luchas internas y regionales, haciéndose camino propio entre dos gigantes, en una encrucijada étnica y cultural con oleadas de inmigrantes europeos. Como lo define Carlos Real de Azua (1984) se dio una colonización “débil y tardía” que en parte explica la historia del Uruguay y permite entender los procesos que engloban a la educación.

³ Este término se refiere a la Reforma que impulsó José Pedro Varela en 1874, se profundizará en el desarrollo de esta investigación.

⁴ Se parafrasea los aportes de Carlos Real de Azua (1964) en su análisis del batllismo. Este libro no está centralizado en la educación, es una expresión que puede ser utilizada para varios aspectos de la vida nacional. Son de utilidad en esta reseña para contrastar a la educación en cada coyuntura.

Desde el nacimiento del Estado y considerando los aportes de Carolina Greising en Caetano (2011) quien ha ensayado una periodización del proceso inicial de institucionalización del sistema educativo y afirma que en la primera etapa, que va de 1830 a 1877 se aprecia una desorganización y tendencia a la educación particular⁵. Periodo que José Pedro Barrán (1992) entiende a la cultura del Uruguay como bárbara, dado que era una sociedad que utilizaba la violencia física para controlar. La escuela no era ajena a esa realidad y el maestro era una figura violenta (característica de la pedagogía bárbara), donde no solo se castigaba el cuerpo, también, se castigaba el alma. Un modelo que apelaba a que los educandos aprendieran con ejercicios de memorización (lo que popularmente se dice “aprender de memoria”); reproduciendo respuestas idénticas a las que figuraban en los libros; un modelo que adoctrina las mentes [“catecismos” (Barrán, 1992, p.84)].

Los cambios sociales están vinculados directamente con los económicos, se puede afirmar que la modernización se inició en 1870 y fue acompañada por el modelo agroexportador⁶ en lo económico. Esto da lugar a la “sensibilidad civilizada” (Barrán, 1992) lo que significó el disciplinamiento de la barbarie. Se destaca aquí la figura singular en la historia de la educación uruguaya, que no solo acompaña en todas las aulas a lo largo y ancho del país con su retrato moldurado sobre los pizarrones de las escuelas, sino que desde 1874 marca un paradigma en el sistema educativo nacional, año que publicó “La Educación del Pueblo”. Se puede afirmar que hasta el surgimiento de José Pedro Varela en el escenario nacional no habían tenido éxitos los impulsos para estructurar un sistema educativo (escolar), sin embargo, con esta publicación comienza un debate en Uruguay que significó fundacionales transformaciones educativas inspiradas en los Estados democráticos y republicanos de otras partes del mundo. Es indisociable el papel que ocupa la Educación en la formación de los Estados, dado que incita cambios que inciden en otras áreas de la sociedad (trabajo, producción, comercio, entre otros). Con estas definiciones se puede contextualizar la segunda etapa que define Carolina Greising en Caetano (2011), este segundo periodo de institucionalización va de 1877 a 1907, donde la

⁵ Podría esta investigación realizar un paralelismo con los tiempos actuales, salvando las diferencias y sin cometer un anacronismo histórico; pero dado que el sistema educativo se enfrenta ante un desafío nuevo que denota desorganización, desorientación de las familias y las aulas pasaron al ambiente domiciliario de cada uno de los hogares uruguayos.

⁶ Modelo económico que modificó la campaña cimarrona del Uruguay de fines del siglo XIX, en una estancia empresa que pudiera tecnificar la mano de obra en el campo y exportar a países de la región la producción, no solo carne, sumando cuero y lana. Abandonando en parte la vieja práctica comercial de venta del “ganado en pie”.

discusión estuvo centrada entre la secularización de las elites dirigentes y por otro lado los católicos oponiéndose a ella. Iniciándose con el decreto ley inspirado por José Pedro Varela en 1877⁷ (Caetano, 2011, p. 217). Esta resolución gubernamental le asigna a la educación varios fines, entre ellos: la “erradicación de los males de la ignorancia”; calificar la mano de obra (lo que significa mejoras salariales); instruyendo sobre la salud de modo de prolongar la vida; “aumento de la felicidad” en el sentido de ampliar los conocimientos de otras áreas, como la naturaleza, la historia y la humanidad; disminución de los vicios; y como consecuencia de la ilustración de los ciudadanos, fomentar el “progreso de la Nación”.

El pensamiento de Varela está fuertemente vinculado al de democracia, de progreso económico, social, político y cultural del país; en función que “educando a los niños” en un sistema (escolar en primer momento) laico, gratuito y obligatorio, se llegará a todas las clases sociales. De este modo y desde 1876⁸ se inicia un sistema educativo que formaría a ciudadanos dentro de un Gobierno democrático, significando la escuela una base de la República. Considerando la investigación de Bralich (2011) en las que se cita palabras de Varela en su discurso de septiembre del 68’ en el Club Universitario:

Las inmensas riquezas nacionales movidas por el brazo del pueblo, trabajador e ilustrado, formarán la inmensa pirámide del progreso material. La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso (Bralich, 2011 p.47).

sintetiza el pensamiento y las ideas de quien se reconoce desde entonces, como “el reformador”.

A la luz de lo antes relatado y desde la perspectiva de la historia de la sensibilidad de Barrán (1992) se puede afirmar que el Uruguay llegó al siglo XX como el país “más tempranamente europeizado de América Latina”; lo que de alguna forma es el preámbulo para entender al “país modelo”⁹ que soñaron en las primeras décadas de 1900.

⁷ Cabe destacar que, el Decreto fue firmado por el entonces Presidente Lorenzo Latorre en agosto de ese año. De ese modo José Pedro Varela asume como el primer Inspector Nacional de Enseñanza.

⁸ Se han citado en esta investigación otras fechas de relevancia sobre publicaciones de Varela, pero es en este año que emite “La legislación Escolar” donde queda sintetizado las ideas del plan reformista.

⁹ Se utiliza esta referencia en función de una carta que le escribe José Batlle y Ordoñez a Domingo Arena: “Aprovechemos estos tiempos de formación para construir el país modelo” (Caetano, G, 2011, p. 30).

2. Los Liceos en la “República Batllista”, la educación al servicio de un modelo de país.

El Uruguay moderno nace de una doble encrucijada crítica, la modernización económica y la crisis política con las guerras civiles de 1897 y la de 1904, que dan lugar a la unificación del Estado en todo el territorio. La educación acompaña esa etapa de cambios, por una parte, con altos niveles de alfabetización, secularización, expansión de la cultura letrada. Por otro, en el plano de lo simbólico, donde se verifica de cierta manera la adecuación de los valores, de la forma de vivir, pensar y sentir de la sociedad en aquellos años, a la cosmovisión imperante de las sociedades capitalistas europeas, todo esto encaminó la consolidación del aparato del Estado.

El Batllismo¹⁰ marcó varios hitos para la expansión de la educación; se puede definir con un término más actual, que impulsó una primera *descentralización* de la enseñanza. Con una política social que pretendía responder a la demanda en aumento de alumnos de diversos orígenes sociales y lugares. Lo que resulta en una ampliación del sistema como un todo (construcción de centros educativos, cargos docentes, administrativos y de servicio; en una significativa asignación de recursos públicos para la educación). La ideología del gobierno tenía su arraigo en la ilustración del hombre, y este como sostén del Estado (y del partido). Con esta bandera logran ampliar el espectro educativo a sectores más populares que no habían podido hasta entonces tener acceso a una educación media que tuviera fin en sí misma y que además fuera gratuita (ANEP, 2008). Consolidando un irrenunciable impulso transformador de la sociedad, en el marco de un modelo que sintetiza un conjunto de otros fenómenos sociales y culturales que ya por entonces eran definitorios para el país en todo ese siglo (Caetano, 2011 p.33-38).

En ese afán de desarrollo de un sistema que abarcara a una población más heterogénea, se comienza a consolidar la Educación Media [Educación Secundaria y la Educación Técnica de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU)] en el país. Un símbolo incipiente de este nivel educativo, es la construcción en 1909 de un edificio emblemático desde entonces, el

¹⁰ No se profundizará en esta investigación sobre los periodos de Gobierno de José Batlle y Ordoñez y el movimiento político que sus sucesores con luces y sombras siguieron su filosofía política. Descontando la significación que tiene la figura de Batlle en la historia y entiendo que ya se ha producido suficiente literatura con relación a él, en esta, se trabajará únicamente su influencia sobre el tema central de este apartado.

Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) destinado a la Educación Secundaria¹¹. No solo en la magnitud física que representa para el paisaje urbanístico en el centro de la capital del país, sino en el sentido de legitimar la separación de la Educación Media, que hasta ese entonces funcionaba en conjunto con la Universidad. Este nivel medio de educación nacional se convierte en un fin en sí misma, y no un paso previo reservado a las elites para continuar su vida universitaria. De modo de ilustrar esta emancipación se destaca que:

- a. En 1912 se inauguraron los Liceos Departamentales en todo el país.
- b. En 1914 se aprobó la gratuidad de la educación.
- c. En 1916 se decretó la creación de la Escuela Industrial para la enseñanza de oficios.
- d. En 1919 se creó el primer Liceo Nocturno¹² (destinado a las personas que trabajan).
- e. En 1935 se creó el Consejo de Educación Secundaria (CES)¹³ haciendo definitiva la separación con la Universidad.¹⁴

Se pondera en este recorrido histórico el hecho que en 1912 se crea un espacio en la Educación Media destinado a la formación y preparación de la mujer, este juego simulado de espejismos de equitatividad entre hombres y mujeres, no era más que reproducir el modelo dominante, en el que la mujer recibe formación en oficios que contribuyen a su rol de ama de casa. A la luz de los aportes de Bourdieu y Passeron (1979) estos entienden que no es una simplificación de los reflejos de la organización social, sino que son la suma de elementos por medio de los cuales el sistema educativo está direccionado por la cultura dominante, estableciendo jerarquías y encubriendo la realidad de las relaciones sociales, donde el sistema apela a la “arbitrariedad cultural” y a la “violencia simbólica”¹⁵ para imponer la cultura académica arbitraria en toda la sociedad, como saber objetivo.

¹¹ Funciona en la actualidad el Liceo N°35 de Montevideo y lleva el mismo nombre de su inauguración. Es el único liceo del país que tiene todos los planes y donde pueden rendir exámenes los alumnos que se han desvinculado de la educación, sin importar el plan o los años que no estén cursando.

¹² Para 1927 ya existían cinco Liceo en la capital y dieciocho en el resto del país.

¹³ En la actualidad es la Dirección General de Enseñanza Secundaria (DGES), fundada el 11 de diciembre de 1935 como CES, llevando esa sigla hasta principios de 2021.

¹⁴ La separación hizo efectiva la oferta de la Educación Media y amplió el ingreso de alumnos en la educación (ANEP, 2008).

¹⁵ Definiciones que serán abordadas en los próximos capítulos donde se estudie los planes de estudios actuales, las intervenciones profesionales y las políticas públicas en la Educación.

En 1951 la enseñanza secundaria logra institucionalizar la capacitación de sus docentes de manera específica con la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Este hecho es uno de los tantos que se pueden enumerar del Uruguay que en aquellos años gozaba de las mieles de ser la “Suiza de América” o el “Uruguay Feliz”, rótulos que acompañan procesos sociales frutos del crecimiento económico de mediados del siglo XX.

Con la Reforma Constitucional de 1967¹⁶ y la aprobación de la Ley de Educación General¹⁷ de 1973, se puede afirmar considerando la investigación de UNICEF (2010) que:

Tanto en la Constitución como en la ley, hacia fines de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo pasado, el país ya se había propuesto la obligatoriedad de la enseñanza media y había definido en forma precisa su alcance hasta los tres primeros años del ciclo, esto es, lo que internacionalmente en general se denomina educación media básica (p.13).

En ese mismo documento se afirma que Uruguay hasta mediados del siglo XX tenía índices superiores al promedio de la región y podría ser comparado en materia educativa a los grandes países desarrollados del mundo.

El “freno” a esos años deleitosos se pondría con el doble cimbronazo del último golpe de Estado¹⁸, afectando el proceso de crecimiento y desarrollo continuo de la Educación. Se presentan algunos datos que se agravaron con el régimen cívico-militar y permiten contextualizar el periodo. En 1950 la matrícula era de 29.000 alumnos, existían 57 liceos oficiales, con una inversión que representaba aproximadamente 0,3% del PIB (valor de 1947). En 1984 la matrícula cuadriplica la de la década del 50', ascendiendo a 126.000 estudiantes, con 153 liceos, lo que representa un aumento de casi el triple con la década que se compara, pero el presupuesto destinado a la educación secundaria apenas era una décima más que 1950, se aproximaba al 0,42 % del PIB (valor de 1984) (UNICEF, 2010). Estos datos exteriorizan la precarización del sistema que primero sufrió los impactos de la crisis económica, luego social y finalmente política con su quiebre institucional en 1973. Periodo que se extendió hasta 1985 cuando se formalizó la restauración política.

¹⁶ “Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial” Artículo N°70 - Constitución de 1967.

¹⁷ Ley N° 14.101 promulgada el 01 de enero de 1973.

¹⁸ Se consolidó el 27 de junio de 1973.

3. De la restauración democrática al giro a la Izquierda.

El año 1985 es un mojón clave para el proceso político, además, lo es para la historia social, cultural y educativa; puesto que, luego de superar el conflicto interno que duró más de una década y replegó al país, el Uruguay se depara ante el desafío de insertarse nuevamente en un mundo que estaba modificado radicalmente y no se había detenido durante la larga noche del autoritarismo.

Considerando los aportes de Operti en Caetano (2005) para el periodo (1985 - 2005) que se analiza en este apartado, el autor entiende que hubo acuerdos, disensos y “puntos de no encuentro” derivados de posicionamientos ideológicos, corporativos, institucionales y personales. Estos son en parte los motivos que marcarían la poca integración cultural y social del Uruguay, que podría haber tenido mejores resultados si desde 1985 se hubiera “acordado una perspectiva de largo aliento de desarrollo de la educación” que según entiende deben ser de 20 a 25 años. Pero, la educación termina siendo “víctima” de una sociedad que no sabe hacer acuerdos a largo plazo (Operti, en Caetano, 2005, p.221-222).

Se exponen los “impulsos” y sus “frenos” de cada quinquenio presidencial, a modo de presentar estas dos décadas del sistema educativo:

- a. La base de los cambios (1985 - 1989):** El ámbito educativo fue un epicentro de tensiones¹⁹, sin embargo, se logra en esta etapa dar inicio a la planificación de un Ciclo Básico único que permitiría a los alumnos de Secundaria y de UTU acceder al Bachillerato. En este sentido afirma Operti que el objetivo era generalizar una formación básica, sustentada en una efectiva democratización y una real igualación de oportunidades. En este nivel educativo según la ANEP (2008) la matriculación sigue incrementándose por dos razones; la primera dado el aumento significativo de egresos de primaria y la segunda dada la reglamentación de la obligatoriedad²⁰. En este periodo se incorpora el término de “educación compensatoria” por primera vez en el país, destinada a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Como último cambio

¹⁹ El presidente electo en ese primer gobierno Julio M. Sanguinetti, afirma que: “Se restituyeron 3241 profesores, otros tantos fueron desplazados por quienes retornaban [...] las gremiales estaban enardecidas, [...] estaba configurado un panorama de permanente revuelta” (Sanguinetti, 2012, p.359).

²⁰ Además de la demanda del mercado de trabajo con exigencia de tres años de educación media como mínimo.

significativo, se amplía la oferta de Educación Media al ámbito rural (creación de liceos en 1987 para esta población) democratizando el acceso a la enseñanza.²¹

- b. Los efectos regionales (1990 - 1994):** Este periodo está marcado por la oleada neoliberal en la región, en ese contexto se implementaron planes bastante discutidos dado sus objetivos y el origen de su financiamiento [Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial]. Además de la intervención de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) con los denominados “diagnósticos de la educación” en coparticipación de la ANEP y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). La centralidad del debate estaba dada en torno a la injerencia internacional en los asuntos nacionales y la efectividad de los planes únicos de estudios que atendían a una población diversa.
- c. Reforma educativa (1995 - 1999):** Esta etapa reformista tiene nombre y apellido propio: Germán Rama, que lidera esta visión con un enfoque de matriz social del Estado y coloca en la agenda pública a la educación como central para el desarrollo del país. Esta reforma fue la más ambiciosa y efectiva ejecutora de políticas y programas educativos desde entonces y hasta el año 2008. Se logra una democratización en la Educación Media, que permite el acceso a sectores socialmente carenciados, con una diversificación institucional y territorial de ofertas, además de debilitar la desafiliación educativa²², principalmente entre la población más pobre, o con menor capital cultural y social en la línea de pensamiento de Bourdieu y Passeron (1979). Con esta reforma se consolidó el Plan 1996 y en este sentido afirma Operti:

²¹ A finales del 2003 ya había 87 instituciones que brindan educación media en el ámbito rural, alcanzando a 4606 alumnos (Operti en Caetano, 2005).

²² En esta investigación se adopta la definición de Fernández (2010), quien entiende que “(...) el joven concluye anticipadamente su membresía al sistema educativo y finaliza con las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales. (Fernández, T, et al, 2010, p. 27). La desafiliación se produce cuando los jóvenes, condicionados por diversos factores, resuelven finalizar su vinculación con la institución educativa formal a la que pertenecen, renunciando a su rol como estudiantes y exponiéndose a una situación de vulnerabilidad que los excluye de la protección social del sistema educativo. Retomando el planteo de los autores citados anteriormente, “Se puede conceptualizar que los jóvenes transitan la educación por diferentes senderos y trayectorias, que en algunas de ellos experimentan eventos que los conducen al truncamiento de su trayectoria académica (...)”. (Fernández, T, et al, 2010, p. 18).

El Plan de Ciclo Básico 1996, que muestra procesos y resultados dispares, introduce innovaciones que se evalúan como positivas, como son la expansión de la carga horaria de clases, los intentos por superar la fragmentación asignaturista, la incorporación de la enseñanza informática, un espacio de currículo abierto para el trabajo con los adolescentes, la concentración del trabajo docente en el centro, el pago de horas para trabajar de coordinación docente fuera del aula y la apuesta al trabajo de centro en torno a proyectos. (Operti en Caetano, 2005, p.239):

Ese “impulso” reformista no tuvo una estrategia sólida de legitimación y de consolidación de las reformas que pretendía, además de limitar la participación propositiva de otros actores de la sociedad, que hubieran aportado una visión más amplia y menos conflictiva (Operti en Caetano, 2005).

d. La crisis que determinó el cambio (2000 - 2004): Mientras el Gobierno se enfrenta a una “marejada” bancaria, e intenta estabilizar el sistema financiero y fiscal del país, en el marco de la crisis del 2002; por su parte el Sistema Educativo navega a su propia suerte aún en las oleadas de la reforma del periodo anterior. Careció de un “buque insignia” que le diera identidad propia a esa etapa.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2004), ya sobre finales del 2003 los indicadores económicos empiezan a crecer nuevamente y quizá por eso se puede ver alguna tenue luz en materia educativa. Ese año el Uruguay junto a otros países participa por primera vez en las pruebas PISA²³, los resultados se difundieron en diciembre del año siguiente. Haciendo un paralelismo con la situación general del país, se puede ver que se destaca en la región, pero pierde en comparación con el mundo²⁴. En ese mismo año se implementa (aunque con dificultades) una modalidad de formación semipresencial para profesores de Educación Media en el interior del país; para contribuir al aumento significativo de docentes.²⁵

A fines del 2004 según el INE la pobreza representaba un 39.9% de la población, sumado a la marginalidad y la carencia de políticas sociales, transformó a la sociedad que se

²³ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). Focalizada en algunas áreas específicas para jóvenes de 15 años.

²⁴ Específicamente el Uruguay pierde con los países desarrollados de similar densidad poblacional.

²⁵ Es una modalidad complementaria a los Centros Regionales de Profesores (CERP).

caracteriza por ser homogeneizada, a ser una con claros signos de segmentación, los que afectaron el desempeño educativo²⁶ de los jóvenes.

Sobre los primeros 20 años de democracia considerando los aportes de Operti en Caetano (2005), se puede afirmar que el sistema educativo era la sumatoria de partes que no se comunicaban, estaban compartimentadas y eran lentos, una especie de irresponsabilidad que se acumulaba y afectaba el futuro de niñas, niños y adolescentes. A pesar de eso no pierde su doble matriz (aunque con diferentes énfasis y estilos): la igualitarista vareliana y la de Estado Social del batllismo.

Esa sociedad fragmentada, económicamente aún fatigada, un sistema educativo segregado y con dificultades para una inclusión real; son la antesala para un cimbronazo democrático en el país. Quizá el último impacto de la crisis económica, el cambio político, en clave regional de tendencia a la izquierda. Sobre el atardecer del último domingo de octubre de 2004 se puede definir como el puntapié inicial al periodo que se analiza en el apartado siguiente de este recorrido histórico.

4. Un giro a la izquierda

Cinco meses después de la fecha citada anteriormente, asume el primer gobierno de Izquierda²⁷ en Uruguay, simbólicamente es un cambio significativo en el imaginario social, que aseguró tres periodos de gobiernos desde entonces, hasta el último día de febrero de 2020.

El porcentaje de inversión en educación que ha tenido periodos de crecimientos constantes, desde la crisis del 2002 hasta el 2008 tendió a la baja, según la Contaduría General de la Nación (2016) el 2.74% del PBI destinado a la educación comienza a bajar gradualmente.

²⁶ Esta segmentación del sistema educativo es una de las variables críticas en la generación de círculos muy diferentes cultural, social y cognitivamente. Al respecto entienden Bourdieu y Passeron (1979) que la *juventud* es un momento en el desarrollo de los individuos, y están condicionados por las desigualdades de su entorno. Considerando los aportes de la teoría de Capital Cultural queda visible que la juventud es un momento crucial por dos razones, por un lado, explicar la formación del “habitus”, entendiéndose como “esquemas de percepción y apreciación” (Bourdieu 2011, p.205); y por otro como una etapa central en la construcción de su propia identidad personal. Los jóvenes ingresan en el campo cultural y social desde una posición relegada para conquistar legitimidad, además de quienes ocupan posiciones dominantes y de poder en el campo buscarán siempre, por la lógica misma del capital, que es acumulativa, seguir incrementando el que ya tienen.

²⁷ Tabaré Vázquez asume la presidencia en representación de la coalición “Encuentro Progresista - Frente Amplio - Nueva Mayoría” (EP-FA-NM).

En 2008 logra superar la inversión (2.76% del PBI) y mantiene su crecimiento sostenido hasta la actualidad. Si bien sigue siendo un reclamo de la sociedad y de los gremios de la educación el 6% del PBI más 1% para investigación. En el entendido que, el incremento presupuestario representa la extensión y asegura la cobertura universal de todos los adolescentes en el sistema educativo formal.

Uruguay estaba ante un fenómeno singular en su gobernabilidad, el partido de gobierno contaba con mayorías parlamentarias plenas, lo que le permitió más libertades para actuar y legislar. En el marco de las políticas educativas se creó el Programa Maestros Comunitarios (2005); se implementó el Plan Ceibal (2007), un ambicioso programa de acceso a las nuevas tecnologías, que le hizo llegar a cada escolar del sistema público una computadora portátil. Esto significó una revolución informática en la educación uruguaya²⁸ y modificó el proceso de enseñanza aprendizaje tradicional. Acercó al Uruguay a los tiempos modernos, por lo menos en la expresión de deseo, aunque en la práctica presentó algunas sombras en su implementación.

En esa coyuntura se aprobó un nuevo Plan de Estudios, la Reformulación 2006; un nuevo Plan para Secundaria (Ciclo Básico y el Bachillerato Diversificado en orientaciones específicas de áreas). También se ponen en marcha planes para la atención de alumnos extraedad²⁹ y con limitaciones laborales para sostener la continuidad educativa o el acceso a ella. Se desarrolló el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), destinado a adolescentes de 12 a 17 años que se habían desafiado del Sistema Educativo. Se creó el Programa de Impulso a la Universalización (PIU). Se aprobó la normativa para la tolerancia y la exoneración de alumnos con discapacidad, implicando una adecuación en la evaluación y pasaje de grado de esta población. Se crearon equipos multidisciplinarios en los centros educativos, además del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico y el Programa de Formación Profesional Básica (FPB), entre otros. Se puede apreciar nuevamente latente el protagonismo de la matriz uruguaya de Estado Social, en función de los programas educativos antes puntualizados, queda en evidencia las intenciones del Estado de dar respuesta a la diversidad de los niños, niñas y adolescentes; o potencial alumnado de diferentes intereses, problemáticas y limitaciones.

²⁸ El Plan Ceibal logró en el 2009 cubrir el 100% de los alumnos de primaria.

²⁹ Destinando instituciones específicas para esa población que supera la edad límite para ingresar a los cursos formales.

Después de más de dos décadas se aprueba una nueva Ley General de Educación, la anterior data de 1985, fue aprobada con carácter de emergencia y se mantuvo vigente por 23 años; dejando de manifiesto “una ajenidad a la importancia del marco institucional en el desarrollo de la educación” (Operti en Caetano, 2005, p.245). Con la promulgación de la Ley N°18.437 en 2008, establece dentro de otras la obligatoriedad de la Educación Media Básica y Superior. En ese sentido se podrá afirmar sobre la educación Uruguaya, y considerando lo que consta en el Artículo N°6 de la Ley citada anteriormente: "reconócese el derecho a la educación como un bien público y social", y que en su Artículo N°1 afirma que “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”; lo que no es más que reafirmar que la educación es un Derecho Humano fundamental, garantizado por Ley por el Estado Uruguayo desde entonces, comprometido a llevarlo a la práctica para todos y todas.

En lo que refiere a la construcción no sólo filosófica, sino física y material, este periodo estuvo caracterizado por más de 700 obras (entre nuevas y ampliaciones de las existentes) destinadas a centros educativos de todos los niveles de la enseñanza; entre ellas liceos en la capital del país y en el interior.

5. Uruguay con aroma de ceibal

En este recorrido histórico se ha ponderado algunos hitos de la educación uruguaya, centrándose principalmente en la Educación Media y focalizado en el *poder* que tienen los liceos en la formación de los adolescentes uruguayos. Partiendo del primero de ellos, a inicios de 1900 en el centro de la capital del país; a unos de los últimos inaugurado 110 años después en una localidad de menos de mil habitantes en Bernabé Rivera, a 60 kilómetros de la capital del Departamento de Artigas. Se puede apreciar un Estado presente en la búsqueda de los principios varelianos que laten en todo el Sistema Educativo y una matriz de Estado Social de origen batllista. En palabras de la profesora Celsa Puente (2020) “se cuenta con una larga tradición (...) que nos ha permitido la elaboración y convicción de la idea de la educación, como parte del proceso de desarrollo personal y colectivo, aseguradora de una sociedad democrática” (DIDÁCTICA N°7, p.7). En esta reseña se puede notar que la educación es tanto y parte de esa *reproducción* que se impulsa y se frena constantemente (con matices distintos e intensidades relativas), desde el disciplinamiento vareliano a la universalidad del Ceibal.

Capítulo II - Breve reseña histórica del Trabajo Social

La inserción profesional en el escenario nacional

A finales del siglo XVIII, Jeremy Bentham declaró que el bien supremo es “la mayor felicidad para el mayor número”, que es una construcción colectiva y el Estado debe tener como único objetivo aumentar la felicidad global, donde todos los actores de la sociedad conquisten, no para gloria del rey o de Dios, sino para que se pueda gozar de una vida más feliz (Harari, 2018, p.42); se lograra la felicidad optimizando la razón (Rozas, 1998, p.12). Se puede afirmar que el Trabajo Social es una profesión comprometida con esa construcción colectiva. La Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) y la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU), ambas instituciones señalan que: “el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas”³⁰. Definiéndose como interdisciplinaria y transdisciplinaria, basándose en una amplia variedad de teorías científicas e investigaciones. En la misma definición inicial se agrega que “gran parte de la investigación y teoría del trabajo social es co-construida con los usuarios en un proceso interactivo, dialogado y por lo tanto informados por los entornos de práctica específicos”.

Retomando los aportes de Harari (2018), se puede decir que durante el siglo XIX y XX los países midieron sus éxitos por el tamaño de su territorio y/o el aumento de su producto interno bruto (PIB) y no por la felicidad de sus ciudadanos. Existen varios ejemplos que marcan la historia en ese sentido, siguiendo en el objeto de esta investigación se puede afirmar en ese sentido que, las escuelas se fundaron para producir ciudadanos hábiles y obedientes que sirvieran lealmente a la Nación, a los dieciocho años no solo se necesitaban patriotas, sino que tenían que estar alfabetizados para entender las órdenes de sus superiores en las filas del ejército de su país. A fines del Siglo XIX países como Francia y Japón empezaron a proporcionar asistencia sanitaria gratuita a las masas; el canciller alemán Otto von Bismarck estableció por primera vez en la historia las pensiones y la seguridad social estatales. No porque querían aumentar la felicidad de su pueblo, sino porque necesitaban soldados sanos, que sirvieron al país en su juventud, y el Estado se hiciera cargo de ellos en la vejez. En este sentido, De Paula Faleiros (1986) entiende que “las políticas sociales constituyen la forma de manutención de la fuerza de trabajo económica y políticamente articuladas” (De Paula 1986, p.80). Es el Estado el principal empleador de las y los Trabajadores Sociales, considerando los aportes de

³⁰ <https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>

Iamamoto (1984) se puede afirmar que el Trabajo Social surge y se desarrolla como profesión asalariada en el marco de la división sociotécnica del trabajo, profesión enmarcada en la ejecución de las políticas sociales, condicionada por las coyunturas históricas determinadas. Se desarrolla en este capítulo un recorrido desde el surgimiento de la profesión hasta su inserción en la Educación Secundaria de Uruguay.

1. Génesis del Servicio Social

Existen dos tesis que se debaten en el proceso de génesis del Servicio Social según los aportes de Montaña (2000), la primera de ellas vinculada a la perspectiva “evolucionista-particularista” en la que se legitima el servicio social en base a la “especificidad” de la práctica profesional (Montaña, 200, p.106-109). Por otra parte, y de manera excluyente está la tesis en la que se vincula el servicio social oficialmente legitimado por su rol que cumple en el Estado capitalista. La legitimación profesional es visible en la medida que pueda dar respuesta a demandas sociales y tenga instituciones que contraten profesionales para esos fines. Se profundiza y adoptará en esta investigación las definiciones del servicio social que están englobadas en la segunda tesis.

En esa línea de pensamiento el profesional estará fundamentalmente vinculado al Estado, cumpliendo funciones de carácter educativas, moralizadoras y disciplinadoras (Iamamoto, 1984), como ejecutor terminal de las políticas sociales. Netto (1992) por su parte entiende que esas funciones son ejecutivas y están dadas únicamente en el orden “monopolista”. En ese contexto el desempeño de atribuciones y el rol del profesional será a partir de la ocupación de un espacio en la división social del trabajo en la sociedad burguesa. El Estado tiene centralidad en el pleno desarrollo capitalista y las consecuencias que se dan con él, principalmente con el movimiento de las clases sociales, tendrá que asegurar las condiciones de reproducción social y a su vez legitimarse. En su carácter intervencionista (“intervenciones extraeconómicas”) para mediar las tensiones y conflictos sobre la “cuestión social”³¹ por medio de las políticas sociales, afirma Netto que para esa intervención se requiere agentes técnicos especializados, estos se vinculan como subordinados y como profesionales asalariados incluidos en el proyecto sociopolítico conservador (Netto, 1992, p.76-77).

³¹ Considerando los aportes de Castel (1998) se puede afirmar que el término “cuestión social” se utilizó por primera vez en 1830, se planteó en el contexto de la toma de conciencia sobre las condiciones de vida de las poblaciones que eran agentes y víctimas de la Revolución Industrial (1760 -1840). La Cuestión Social es una “aporía” fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de evitar su fractura.

Sobre el final de esta contextualización del proceso de génesis del servicio social, se pueden considerar los aportes que hace Martinelli (1989), donde afirma que la vinculación orgánica del Servicio Social con el capitalismo, debe ser entendida como transitoria, por lo cual esa relación no es inexorable. La historia es esencialmente movimiento y genera permanentemente nuevas posibilidades, será en esas, que la profesión emprende en la participación colectiva de nuevos procesos de las relaciones sociales y de creación de alternativas al enfrentamiento de la relación capital-trabajo. Sobre esa construcción permanente de la profesión siempre tiene lugar “la fuerza inaugural o el impulso creador de lo nuevo” (Martinelli, 1989 p.178).

2. El Servicio Social en Uruguay.

Como se ha desarrollado en el capítulo anterior, se puede ubicar el inicio del proceso de modernización del Uruguay en las últimas tres décadas del siglo XIX, con la modernización económica, el país se alineó al capitalismo mundial. El singular aporte de la educación en ese proceso modernista, que encontrará al Uruguay con un Estado consolidado en el siglo XX, con una fuerte matriz de políticas intervencionistas, que serán luego la antesala para la inserción definitiva de la profesión en el escenario nacional. El Batllismo estatizó servicios, amplió sus áreas de intervención y por lo tanto, el Estado uruguayo comienza a crecer notoriamente desde la primera presidencia de Batlle y Ordoñez. En las consideraciones que hace Acosta (1992) se entiende que el batllismo fue la condición que posibilitó (dándole el marco institucional) el surgimiento de la profesión de asistentes sociales en Uruguay.

A. Contextualización histórica: la profesión “auxiliar” del “poder médico” en la sociedad uruguaya.

La Salud es el escenario principal donde se verán en el país los primeros registros profesionales, en su inicio como una profesión auxiliar al “poder” y “saber” médico (Portillo en Ortega, 2003), en el marco del proceso de “higienismo”³². Vinculándolo directamente a la génesis del servicio social en estado casi “puro” en Uruguay, en parte por la “adelantada y radical secularización de la sociedad” (Acosta, 1992, p.13); en ese sentido entiende que:

³² Con el higienismo se da una racionalidad técnica, fue parte de un proyecto socio-cultural de gobernar las “clases peligrosas”, una forma de tratar la cuestión social enmarcado en auge productivista y en un proceso de secularización de la moral, tornándose una moral laica.

Al considerar el papel de la institución Iglesia Católica, vemos que sus funciones fueron subordinadas a la corporación médica. Esto no quiere decir que la Iglesia Católica no haya desempeñado ningún papel en la génesis del Servicio Social, pero sí que su participación fue jerárquicamente subordinada a la institución médica (Acosta, 1992, p. 14).

En las primeras décadas del Siglo XX con la ampliación de los hospitales, uno para niños, otro para viejos, otro para pacientes psiquiátricos; son los antecedentes para el proceso de medicalización; el Estado se hizo cargo de esos centros y la salud pasó a ser de la órbita pública y dejó de ser administrada por la caridad de la Iglesia. Con el Estado como eje central del país, “se produce entonces la conversión de la salud en un problema eminentemente político desde el punto de vista de la relevancia de la higiene pública” (Ortega, 2033, p.23) y la medicina colonizando la vida de los individuos, donde todas las etapas serán objeto de atención médica (Morás, 2000). Los médicos se convierten en “agentes privilegiados” mientras que las Hermanas de la Caridad pasan a ser “agentes subordinados”³³ (Acosta, 1992); es en ese marco socio-histórico que emerge la demanda por nuevos profesionales que cumplan la función al servicio del Estado como “visitadoras sociales”. Acosta entiende que: “Será cuando los médicos se tornen agentes privilegiados en estas instituciones secularizadas que también se colocará la demanda de este agente subordinado - la visitadora social - y no antes” (Acosta, 1992, p.14).

B. Cronología del Servicio Social: de la Salud a la Universidad.

Los hospitales públicos que estaban bajo la administración de la comisión de caridad y beneficencia pública desde 1889, pasarán en 1910 por medio de la Ley N°3721 a estar a cargo del Consejo de Asistencia Pública. En la primera década de 1900 el país se enfrentaba a dos grandes enfermedades infecciosas (sífilis y tuberculosis), en 1913 la Liga Uruguaya contra la

³³ Las definiciones que utiliza Acosta (1992) sobre “agentes privilegiados” y “agentes subordinados” son a la luz de los aportes de Weisshaupt (1988) sobre la discusión de los agentes institucionales, en que se enfatiza en la necesidad de caracterizar los agentes en función de sus posiciones estratégicas. Estos representan los diferentes intereses sociales, donde ganan una precedencia lógica en relación a los aparatos organizados. Su existencia lleva a considerar dos categorías, por un lado, los “internos” y los “contextuales”. Se pondera además dos de ellos, el “público” con quien la institución debe preservar su imagen y por otro el “director” que representa los intereses de los grupos sociales dominantes. Este entiende sobre la práctica profesional del Asistente Social con una doble orientación, por una parte, con los intereses de la clientela y por otro por lo intereses objetivos de las instituciones en las que está inserto. La condición de este como agente “privilegiado” o “agente subordinado” está dada por el tipo de relación establecida entre los objetivos profesionales y los objetivos institucionales.

Tuberculosis será incorporada a la Comisión de Asistencia Pública y las intervenciones (inspecciones en los hogares) no las hacen los médicos. Podría marcarse aquí el primer indicio para comenzar la cronología de los hechos que cimientan la profesión en el país, se pueden citar los siguientes para dar continuidad a este proceso:

- a. 1920, el médico Julio A. Bauza plantea la necesidad de crear un cuerpo de *nurses inspectoras* para visitar a los niños y niñas recién nacidos de familias en situación de pobreza.
- b. 1925, comienzan a ser formadas las primeras *enfermeras visitadoras* en la Cruz Roja, luego de la solicitud de colaboración de la Liga Uruguaya contra la Tuberculosis. Estas tendrán la tarea de instruir a las familias sobre los beneficios de la higiene (Ortega, 2003).
- c. 1927, se inauguran los primeros cursos de Servicio Social en la Cátedra de Higiene de la Facultad de Medicina. Esta es la primera tentativa que se realiza en el país, funcionaron hasta 1934 y se formaron 161 visitantes.
- d. 1933, se crea el Ministerio de Salud Pública (MSP).
- e. 1936, se organizan cursos de *visitadoras de higiene*, a cargo del MSP.
- f. 1937, se inaugura la Escuela de Servicio Social, institución católica y privada, contó con el apoyo de la Unión Católica Internacional de Servicio Social.
- g. 1944, se inician cursos de *visitadores sanitarios*, desarrollados por el Servicio Cooperativo Interamericano de Salud Pública.
- h. 1950, se crea la Sección de Escuelas y Cursos para auxiliares de Médico en la Facultad de Medicina.
- i. 1953, los títulos de egreso emitidos por la Escuela de Servicio Social pasan de “visitadores sociales” a “*asistentes sociales*”, la escuela formó a 87 profesionales en los 15 años que funcionó.
- j. 1954, se funda la Escuela de Servicio Social del MSP por decreto del Poder Ejecutivo.
- k. 1957, se inaugura la Escuela Universitaria de Servicio Social, desde entonces se insertó en el ámbito de la Universidad de la República. Se da en el contexto de lo que Costa (1982) denomina como “boom universitario, proceso mediante el cual no sólo se multiplicaron los centros docentes y el número de estudiantes, sino las mismas profesiones, entre ellas las tributarias de las ciencias sociales” (Manrique, 1982, p.126-127).
- l. 1967, todos los estudiantes y profesionales pasan a revalidar sus estudios y títulos en la Escuela Universitaria.

3. Corte y ruptura en el marco del Movimiento de Reconceptualización en América Latina.

El fin de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) significó una nueva división del mundo, creando un mapa político bipolar, y América Latina quedó incluida en ese parteaguas ideológico, económico y social. (Facciuto, 2005). Un rasgo común de varios países latinoamericanos estuvo marcado por el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones³⁴. Como se ha señalado en el capítulo anterior todos los cambios económicos impactan en otras áreas, en las consecuencias políticas y socioeconómicas, por ejemplo. En ese sentido ayuda citar hechos que nos permiten ilustrar la coyuntura: en Uruguay el “neobatllismo” (1947-1958) ya no tenía su “impulso” económico; en Argentina se da la “caída” de Juan D. Perón (1955); en Brasil renunciaba Janio Quadros (1961), los militares aprovechan para dar el “Golpe del 64”³⁵, el primero de muchos que lo acompañaron en el cono sur. Este “freno” de la industrialización permite que se haga un alto en la cronología citada anteriormente, para contextualizar la región y los cambios que significó en la forma de ejercer y pensar el Trabajo Social.

Es justo en esta encrucijada histórica que en América Latina empezó a flamear un movimiento de reconceptualización del trabajo social; incluye distintas corrientes que se entrelazan y se levanta contra la concepción de la profesión como una simple forma de intervención auxiliar a otras.

Durante las décadas de 1960 y 1970 los fundamentos teóricos, metodológicos, operativos e ideológicos sobre los cuales se asentaba el ejercicio profesional del Trabajo Social Latinoamericano se vieron sacudidos con una intensidad que resultaba inédita para la historia de la profesión en el continente. (Parra, 2004, p.1)

Es un momento crucial para el desarrollo profesional en un marco “histórico-institucional” y “teórico-metodológico” (Netto, 1992). El colectivo de asistentes sociales cuestiona el modelo metodológico de intervención y es la época en la que se da la necesidad de generar una visión independiente latinoamericana, desprendiéndose de la dependencia de Estados Unidos (Facciuto, 2005).

³⁴ Importación por Sustitución de Importaciones (ISI) fue un modelo económico que potenció los procesos de industrialización de los países de la región.

³⁵ La renuncia se da en 1961, desde entonces los militares se imponen en la vida pública del país y finalmente en 1964 João Goulart es derrocado.

En los 70' el autoritarismo militar en América Latina “frena” ese “impulso” de reconceptualización de la profesión, truncando y persiguiendo política e ideológicamente a la sociedad en su conjunto. Pero se puede afirmar que este movimiento marcó un hito profesional en la región; con los aportes de José Paulo Netto (1992) y de Marilda Iamamoto (1997) permiten entender como un proceso de ruptura con el Trabajo Social tradicional “norteamericano” y se abre a otras influencias. Dándole una visión más crítica a la profesión, construyéndose una nueva filosofía profesional; desde entonces el viejo servicio social se establece teóricamente sobre nuevas bases.

Este corte y ruptura le permite a la profesión la posibilidad de criticar el lugar que ocupa en la división social del trabajo y aportar sus propios intelectuales para separarse de ese rol subordinado y auxiliar que tenía hasta entonces. Afirma Gustavo Parra y se adhiere en esta que:

Reconstruir el proceso vivido durante las décadas de 1960 y 1970 nos permite recuperar el potencial de la Reconceptualización para, a partir de sus desarrollos, construir nuevas perspectivas, nuevos análisis, nuevas discusiones y debates para enfrentar los desafíos contemporáneos de la profesión. En síntesis, reflexionar sobre las competencias teórico-metodológicas, éticas-políticas y operativo-instrumental que requieren los tiempos actuales” (Parra, 2004, p.19)

4. El Trabajo Social luego del movimiento y de la “reconquista” democrática

A. El Trabajo Social en “su” Facultad

En Uruguay en 1984 (luego del derrocamiento del gobierno de facto) se comenzó a pensar en la participación del Trabajo Social en la órbita de la Facultad de Ciencias Sociales, se concretó en 1989; “la década de los 90 colocó como desafío la formulación y consolidación de una nueva institucionalidad académica para el Trabajo Social uruguayo” (De Martino, Bentura, Melgar, 2006, p.238) y finalmente en 1992 se consolidó con la inauguración de esta facultad. Elevando el nivel académico y abriendo el espectro al desarrollo de conocimiento vinculado a la investigación en Trabajo Social. En 2009, la profesión tendrá un nuevo impulso en lo académico y el último hasta la actualidad, con la puesta en práctica del nuevo Plan de Estudios, adaptado a las nuevas demandas del país, que obligó a la profesión a aggiornarse a los nuevos tiempos, en el entendido que es una profesión que está permanentemente construyéndose. Adela Claramunt (2015) dice en relación al perfil de egreso en este último Plan de Estudio:

“(…) se caracteriza de la siguiente forma: un profesional informado, crítico y propositivo con capacidad para desarrollar procesos de intervención e investigación a través de la integración de componentes teórico-metodológicos de las Ciencias Sociales y de la disciplina en particular, con capacidad para relacionar creativamente, capacitación y compromiso, comprometido con el protagonismo efectivo de los sujetos sociales (…)” (Claramunt en Claramunt y Garcia, 2015, p.167).

B. El Trabajo Social en el Estado Uruguayo

Se exime en esta investigación los diversos impactos que tuvo la profesión en los diferentes periodos de Gobierno luego de la restauración democrática, en algunos con más presencia y en otros con menos, respondiendo en parte a la política económica e ideológica de cada gobierno electo. Se pondera a su vez:

- a. 2005, creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES); por medio de la Ley N°17.866 y la aprobación de la Asamblea General. Nace en respuesta a la emergencia social que tenía el país luego de la última crisis económica del año 2002. Con la creación de este, quedan centralizadas las políticas sociales de carácter nacional que refieran a juventud, mujer y familia, adultos mayores, discapacitados y desarrollo social en general; en este marco el Trabajo Social adquiere protagonismo en todo el territorio.
- b. 2019, promulgación de la Ley N°19.778 sobre la Reglamentación de la Profesión de Trabajo Social o de Servicio Social en el territorio nacional. En la que, dentro de otros, define los requisitos para el ejercicio profesional, la libertad, las competencias, las obligaciones y principios éticos profesionales. Establece la obligatoriedad de todas las instituciones públicas y privadas que requieran a Trabajadores Sociales, deberán ajustarse a esta Ley.

5. Rumbo a otro campo de intervención

A la luz del ensayo que hace el profesor Yuval Harari (2018) donde afirma que “Marx y sus seguidores comprendieron las nuevas realidades tecnológicas y las nuevas experiencias humanas, de modo que tuvieron respuestas relevantes para los nuevos problemas de la sociedad industrial” (Harari, 2018, p.303), en este texto Harari nos permite ilustrar el contexto en el que emerge el Trabajo Social, y se consolidó como profesión. Se ha realizado en este capítulo un recorrido desde su génesis, enfatizando el proceso de inserción profesional en el Uruguay. Lo que permite a modo de conectar con el capítulo siguiente, parafraseando los aportes de Harari

(2018), es casi imprescindible no comprar boletos para el “tren del progreso” donde la educación y el Trabajo Social deberán viajar juntas para incluir el mayor número posible de jóvenes en el “vagón” del sistema educativo, en una práctica profesional que significa ampliar el Estado, incluyendo espacios en los que deberá estar. En el capítulo siguiente se investiga ese proceso en la Educación Secundaria de Uruguay.

Capítulo III - El Trabajo Social dice “presente” en el liceo

La profesión y su lugar en la estructura organizacional

En esa imperiosa construcción de una profesión que focalizará su atención en los sujetos por medio de las políticas estatales, y que a su vez se pensara a sí misma, es que ha conquistado otros escenarios en la vida nacional, no abandonado aquel inicial de fines del siglo XIX auxiliar al médico. Ha ido recorriendo otros escenarios y conquistado espacios para su ejercicio. Respondiendo al objeto de esta investigación, uno de ellos es el escenario que engloba la educación, con antecedentes ya en el siglo pasado. Puede parecer que el siglo XX fue un “enorme error” que necesitó tres grandes guerras globales y más de ocho décadas para encauzar causas en la agenda como el feminismo y la liberación sexual (Harari, 2018, p. 297). Fue en ese siglo que en Uruguay constan las primeras intervenciones profesionales en el ámbito educativo, con mayor incidencia luego de la década del 80’ (existen algunas intervenciones previas a la dictadura cívico-militar en UTU). Es con la restauración democrática que tiene mayor impulso la profesión en los espacios educativos, especialmente en la Educación Media. Fue con el “deterioro de las condiciones socio-económicas de la sociedad, cuando la pedagogía, desde la práctica, retoma el diálogo con otras disciplinas” en ese sentido se entiende que:

La demanda de integración de otras disciplinas surge desde Enseñanza Secundaria frente a la necesidad que percibe el sistema educativo al recibir una población diferente que le genera situaciones nuevas, las que por su origen multicausal exigen un abordaje desde diferentes áreas del conocimiento que aporten desde su especificidad al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.6)

En función de los estudios realizados en la década del 90’, y que se han nombrado en el capítulo anterior, se concluye que “el sistema educativo no sólo no contribuye a revertir las desigualdades sociales, sino que favorece la reproducción de la pobreza y refuerza tales desigualdades” (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.8), en la misma línea de pensamiento de Bourdieu y Passeron (1979). Esta complejidad de la población educativa y el aumento de la matrícula en la educación media, demanda intervenciones diferentes, es necesaria la creación de Equipos Multidisciplinarios; en su inicio no fueron tales.

1. Antecedentes

El CES crea en 1986 las Áreas de Compensación (Circular 1786/86), las denominadas “Área IV” que atienden problemáticas familiares o socioculturales. En 1992 las Asambleas Técnico Docentes (ATD) proponen sustituir el Área IV por equipos multidisciplinarios; complementando esto, en 1993 las Salas de Directores “manifestaron la necesidad de contar con Equipos Multidisciplinarios de Apoyo a los centros de estudio”. Es en este momento que se produce el cambio del rol del trabajador social, pasando a desarrollar su actividad con mayor autonomía técnica (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.9-12).

2. Primeros equipos multidisciplinarios

En 1994 se realizan los primeros llamados para trabajadores sociales, que deberían realizar tareas “de apoyo a las Direcciones Liceales de aquellos establecimientos con problemáticas de estudiantes”. Se suman a doce liceos que ya tenían psicólogos desde el año 1993, conformándose los primeros equipos multidisciplinarios del país. Los autores antes mencionados entienden que se da “una política focalizada (...) colocando el énfasis en lo asistencial y la contención en detrimento de lo educativo” (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.13), recién dos años después, en 1996 se amplían los cargos.

En junio de 2002, un estudio interno del CES determina que, de los 34 liceos consultados sobre diferentes cuestiones, de esos un 44.12% no tenían equipo, y todos solicitaron contar con Equipos multidisciplinarios. En 2004 se realizó el primer trabajo en red entre todos los equipos de intervención en Secundaria. (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.25-29), según una de las Trabajadoras Sociales entrevistadas en esta investigación, afirma que: “el trabajo en red es fundamental, no solo entre otros equipos de trabajo, pero con otras instituciones que tengan incidencia con la comunidad educativa (...) algunas veces el estudiante ya viene con ese vínculo (...) y en muchos casos la generamos desde el liceo” (Entrevista n°1). Sobre el trabajo en redes entiende la Coordinación Nacional del DIE que “la interinstitucionalidad de coordinar con otras instituciones, de poder (...) articular y buscar redes que oficien de algún modo en el fortalecimiento de los centros educativos y de los estudiantes; con un objetivo fundamental siempre que es, la continuidad educativa de los estudiantes, y ese acompañar las trayectorias educativas escolares, es como el objetivo fundamental” (Entrevista n°3).

Entre los años 1999 y 2004, el Uruguay pasó de tener un 22,7% de jóvenes en situación de pobreza a un 45,9% (UNICEF, 2007), sumado a la incorporación de jóvenes históricamente excluidos, como se ha señalado en el capítulo anterior sobre la unificación del Ciclo Básico

Único; generó una problemática nueva, definida como “socioeducativa” por el CES. Lo que obligó mayor inversión de recursos para intervenir en las zonas más críticas del país (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.22-23).

En 2006, se realizan los primeros concursos públicos y abiertos para Trabajadores Sociales. El Consejo Directivo Central (CODICEN) llama a “Concurso de Oposición y Méritos” para cargos de psicólogos y trabajadores sociales; que ingresarán a la planilla de los recursos humanos de Secundaria como presupuestados del Escalafón A Grado 9. Recién en febrero de 2008 se realizó la elección de cargos para Asistentes Sociales, a los que se les asignó 10 horas semanales. De los 48 cargos que se pusieron a disposición únicamente se eligieron 14 de ellos; el 1° de marzo de 2009 comenzaron a desempeñar las tareas efectivamente, en las diferentes zonas de Montevideo y del interior, en las que se incluyen varios liceos de diferentes localidades. (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.38).

En 2007 se propone a la Directora General de Secundaria la reorganización de los equipos y su redistribución, ubicándolos con su intervención en dos centros cada uno en Montevideo y cinco centros en el interior del país. El argumento estaba basado en: a) la complejidad de la población atendida; b) características del contexto socio cultural y económico del liceo; c) liceos con índice alto de deserción; d) cantidad de alumnos; e) proximidad geográfica y viabilidad de acceso por rutas para traslado de los técnicos. “Estos elementos contribuirían al aprovechamiento de las redes sociales existentes y a la construcción de nuevas” (Menza, Fallace, Bentos, Vidal, 2011, p.40-41).

3. Concursos públicos para cargos centralizados en liceos

En el 2013 se ajustan las bases del concurso para cubrir vacantes profesionales, la Coordinadora Nacional del DIE afirma en ese sentido que este “es el segundo concurso y es ahí específico para Secundaria (...) no fue como el anterior, que fue toda la ANEP, este fue específico para cada subsistema” (Entrevista N°3); además a diferencia del anterior concurso, los profesionales estarían asignados a un liceo específico, donde radicaría su cargo. Según una de las Licenciadas en Trabajo Social entrevistada, entiende que el Trabajador Social centralizado en un liceo, puede contribuir al clima del centro educativo, en función de “promover espacios para hábitos saludables, climas más agradables, y eso se hace a diferentes niveles (...) espacios de comunicación, de diálogo, usar problemáticas que están en el ambiente y poder trabajarlas en esos espacios (...) hacerlos juntos con las familias, docentes, equipos de dirección, hacer acuerdos de trabajos con ellos. (...) Siempre debe ser desde el diálogo y construir juntos” (Entrevista N°1). Entiende que si bien hay espacios de diálogo, como las

coordinaciones de centro, que son semanales y fijas en los liceos, afirma que “aún falta mucho por recorrer, crear climas más amigables” (Entrevista N°1). Los demás docentes que se han aportado desde su relato a esta investigación, reafirma la importancia de contar con equipos multidisciplinarios que puedan atender situaciones que a ellos los desborda y para los cuales no están formados, dice la docente: “no fuimos formados para educar, ni para vincularnos positivamente, o como ellos se merecen (...) por eso creo que es fundamental contar con una estructura que pueda responder a esta población que está en el sistema, entonces el Estado debe dar las herramientas para que la inserción sea real; sino lo estoy condicionando al fracaso” (Entrevista N°2). Entienden que las demandas están emergiendo permanentemente, más aún en los liceos ubicados en zonas críticas. En ese sentido dicen que los liceos que no tienen equipos, deberían tenerlos, “es urgente por la población, no es algo que se pueda esperar; pero necesitas ese equipo con las herramientas” (Entrevista N°2) para intervenir. Complementando y considerando la coordinación del DIE: “una dupla en cada liceo vendría bien, porque las complejidades que hoy las comunidades nos llaman para consultarnos son enormes, cada vez las historias son más complejas” (Entrevista N°3).

4. Departamento Integral de Estudiante (DIE)

En el año 2014, el entonces Consejo de Educación Secundaria crea el Departamento Integral de Estudiante (DIE) conformado por profesionales de Psicología, Trabajo Social, Psicopedagogía, Educación Social y profesores referentes en participación estudiantil. El DIE interviene en todo el territorio “con equipos regionalizados que son la referencia técnica de los profesionales que están en cada centro educativo”³⁶ la Coordinadora en la entrevista aportó que “cuando se creó el DIE, volvieron las regionales, por lo tanto, los equipos DIE están regionalizados y la lógica es regional. El equipo DIE central está (...) (y depende) de la Inspección General Docente, pero por las regionales hay equipos territoriales, que son, o bueno la idea era que fueran constituidos por: alguien referente del DIE central, que somos algunos de los psicólogos presupuestados que estamos acá, un referente psicopedagógico, un educador social, y un referente de participación, por lo menos cuatro actores que están en cada regional, de las ocho regionales que constituyen la DGES” (Anexo III). Se puede afirmar según lo relevado que el objetivo de esta distribución es “contribuir al fortalecimiento institucional de las comunidades educativas de Secundaria con el fin de potenciar las trayectorias y la

³⁶ Fuente: Departamento Integral de Estudiante, en <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

continuidad educativa de las y los estudiantes a través del acompañamiento, el asesoramiento y el abordaje técnico-profesional, partiendo de la centralidad del estudiantado desde un enfoque integral e inclusivo y en clave de Derechos Humanos.”³⁷ como afirma la Coordinadora Nacional del Departamento: “nosotros estamos para acompañar, cuando nos piden, cuando nos llaman, cuando nos requieren” (Entrevista N°3).

Se pueden enumerar los ocho propósitos del DIE, sintetizando así a cada uno de ellos: 1) Contribución a los procesos educativos; 2) Diseño de estrategias de intervención pensados según la característica de cada centro educativo; 3) Formación de equipos institucionales, regionales, con carácter interdisciplinario y multiprofesional; 4) Desarrollo de rutas de participación en espacios de intercambios institucionales y territoriales con todos los agentes de la educación; 5) Propicia el diálogo intergeneracional; 6) Investigación y divulgación de los procesos de trabajo; 7) Genera convenios con Universidades para generar prácticas pre-profesionales en los liceos; 8) Promoción de la actitud investigativa de los equipos.

El DIE central opera en todo el país por medio de los Equipos Regionales, estos equipos creados en el marco de regionalización de Secundaria, ofician como articuladores de los lineamientos generales del DIE y las necesidades emergentes del territorio en el que están insertos, y la singularidad de cada centro educativo, en ese sentido se afirma: “cada territorio y cada contexto (...) tiene sus características, sus especificidades, y vamos ahí adecuando las demandas de la institución. Nosotros trabajamos en el territorio a demanda que vienen del centro educativo” (Entrevista N°3).

5. Definición del rol profesional

El 27 de diciembre del 2019 el CES aprueba los roles y funciones de los profesionales que integran los equipos multidisciplinarios y educativos de los liceos³⁸, con la sistematización y organigrama expuestos en ese documento, se institucionalizan las tareas de los Trabajadores Sociales en Secundaria, al igual que los demás profesionales que forman parte del DIE. En lo que refiere al rol y función del Trabajo Social en Secundaria se pueden resumir ponderando de la siguiente manera:

- a) Análisis de situaciones de los sujetos de la educación, en relación con el grupo, la familia y la comunidad, siempre en clave de DDHH.
- b) Desarrollar prácticas que posibiliten trabajos en redes interinstitucionales.

³⁷ Fuente: Departamento Integral de Estudiante, en <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

³⁸ Acta N°53, Resolución N°17, Expediente 3/7699/2019.

- c) Orientación a los diferentes actores desde su especificidad.
- d) Coordinación con diferentes programas para trabajar en abordajes conjuntos con la familia y otros sostenes para el estudiante.
- e) Articulación con organismos externos a la DGES y que están relacionados con el trabajo en territorio.

Pendiente en la institucionalización profesional, luego de la definición del rol, resta la evaluación específica de los Trabajadores Sociales y la creación de un escalafón específico para los profesionales que están dentro del DIE. Se puede afirmar en función de esto, que el DIE intentó con esta resolución, documentar el trabajo existente en relación a contribuir a una “auténtica educación inclusiva”³⁹, en palabras de la entonces coordinadora del DIE. En este sentido y considerando los aportes de UNESCO, podemos decir que, la educación inclusiva intenta atender las necesidades de aprendizaje, por lo tanto, la inclusión se debe entender como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Ponderando aquellos que están en situación de vulnerabilidad o exclusión⁴⁰, la educación inclusiva sigue vigente en las líneas generales de acción del DIE.

Los trabajadores sociales son, junto a los demás integrantes de los equipos, en los liceos que cuentan con ellos (de los 307 liceos que existen el país, únicamente un tercio cuentan con profesionales, y menos de un tercio de ellos con trabajadores sociales) y según se pudo recuperar de los testimonios de los actores educativos que se entrevistaron para este trabajo; “son fundamentales para la construcción de proyectos, (...) sumar a propuestas educativas, con los docentes, con lo que quieran articular en el interior y en el exterior del liceo, del barrio, del contexto, (...) y cuando hay estos actores profesionales, son fundamentales para el trabajo en red, son los que dominan la red, son los que pueden hacer (...) un liceo que esté abierto al barrio (...) un liceo de puertas abiertas, donde la dinámica se otra; estos actores profesionales, como el trabajador social (...) son fundamentales para eso” (Entrevista n°3).

³⁹ Lic. Prof. Gabriela Garibaldi coordinadora del DIE, disponible en: Acta N°53, Resolución N°17, Expediente 3/7699/2019.

⁴⁰ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa

6. Inéditos viables

Como se ha dejado constancia en esta investigación sobre los procesos de democratización de educación y universalización de la educación media única para todos los y las adolescentes, desde la restauración democrática a la actualidad viene acompañando en cada etapa una utopía teñida según los colores quinquenales de cada tiempo histórico, soñando con indicadores que van intentando responder a las demandas de cada época. En esta última y según lo que se ha desarrollado en este capítulo, la utopía parece ser la educación inclusiva, el campo donde los Trabajadores Sociales tendrán su mayor intervención en la materia. Considerando los aportes del filósofo Sergio Mario Cortella (2020) en uno de sus libros sobre filosofía y educación media, en el que parafrasea a Freire y su contribución singular en la educación, dice que este no hablaba de utopías, sino de “inéditos viables” en educación.

Es de esos inéditos viables que se analizan en el capítulo siguiente, sobre la base de lo que ya se ha logrado en las intervenciones profesionales en los centros educativos de educación media, sabiendo desde ya que, según lo que ha podido conocer, y al igual que el análisis que hace Paribanu Freitas (2020) sobre la psicología y el trabajo social en la educación uruguaya:

ni las condiciones socio-históricas generales, ni el desarrollo de cada una de las profesiones analizadas permiten pensar una continuidad pacífica y acumulativa de saberes y prácticas, sino más bien inaugurar una serie de procesos progresivos de reformulación y reconceptualización de tales prácticas profesionales (Freitas, 2020, p.83).

A sabiendas de ello, el capítulo a continuación se cuestionará cuáles son esos “inéditos” que aún podría el trabajo social aportar a los liceos públicos.

Capítulo IV - Sobre la base de las “conquistas”, a los “inéditos viables”

Ponderaciones profesionales y las líneas de acción que podría recorrer

El dramaturgo alemán Goethe (1749-1832) decía que “lo que importa más no puede estar a merced de lo que importa menos” (Covey, 1997, p.166) si consideramos etimológicamente la derivación del latín, de la palabra “importante”, como aquello que se trae de afuera para adentro, lo que suma, que le da valor a lo que está, se puede decir que está directamente relacionado con el recorrido que se ha realizado hasta aquí, con “importare” el trabajo social al interior de la educación Secundaria. En los capítulos anteriores se hizo la puntualización general de esas dos grandes temáticas de interés para este trabajo. En este capítulo se ponderan los logros profesionales en los liceos públicos de Montevideo en base a las experiencias de algunos centros educativos, en función de lo que se conquistó en el área de la educación media. El cierre de este último capítulo se hace sobre los desafíos que tiene el Trabajo Social, líneas de acción para expandir y solidificar el ejercicio profesional. Se realiza a la luz de los aportes del pedagogo pernambucano Paulo Freire⁴¹ (1921-1997) sobre los “inéditos viables”, entendiendo esta teoría como la utopía que posibilita la realización de lo inédito (Rojo, 1996) .

1. El camino recorrido: los logros.

“Enseñar no es transferir conocimiento, es generar la posibilidad de producirlo”

Paulo Freire

En este apartado se han enumerado los logros que la profesión aportó para generar contextos en los que se posibilitó la producción de conocimiento en los centros educativos, en clave de una educación inclusiva, de diálogo entre todos los actores de la educación, contextualizada, regionalizada y abierta a la comunidad.

Los profesionales del trabajo social en secundaria están ubicados en el orden organizacional de la DGES subordinados a la Inspección General Docente; en lo que refiere al

⁴¹ En septiembre del 2021 se conmemora el centenario de nacimiento de Freire, es oportuno destacar que fue el pensador brasilero más premiado en la historia hasta la actualidad, recibió más títulos de “Doctorado honoris causa” que la suma de los dos pensadores que lo siguen en la lista. Existe registro suficiente como para afirmar que es uno de los pensadores latinoamericanos más respetados de la segunda mitad del siglo XX.

marco normativo laboral, dependen de la Dirección de Gestión Administrativa, en lo relacionado a su accionar cotidiano y planificación deben hacerlo con los equipos de dirección de los centros educativos en lo que tengan radicado su cargo; y en paralelo a todo eso, están coordinados a nivel nacional por el Departamento Integral del Estudiante. El primer logro a ponderar es, el hecho de que desde el 2014 la educación media del Uruguay cuenta con un Departamento Integral a nivel nacional que coordina y unifica criterios de intervención de los profesionales técnicos que actúan en los liceos públicos, entre los que se encuentran los trabajadores sociales. Este Departamento se limita a ser un espacio en el que se encuentran los técnicos para intercambiar experiencias, consultarse sobre situaciones puntuales, generar antecedentes y diseñar programas que pueden ser utilizados, acorde a las complejidades de cada territorio en los que están ubicados los liceos. La metodología de trabajo es co-construida entre el DIE central, los equipos de Dirección liceal, y los profesionales técnicos de cada centro educativo; dentro de la impronta personal y profesional de cada uno de estos actores y de cada momento histórico en el que actúan.

La definición del rol profesional realizada en el 2019 también es un hecho ponderable dentro de este apartado, ya que establece un marco de acción profesional dentro de la educación secundaria, dado que sigue siendo un espacio en construcción y de conquista de ese espacio en el imaginario del centro educativo, tal como lo afirma una de las entrevistadas: “siempre una tiene que estar explicando cuál es su rol, qué es lo que hace” (Entrevista n°4). Es un rol definido desde afuera, por agentes externos a los profesionales, pero es un primer paso para continuar ampliando el espacio profesional y su definición.

Los abordajes realizados por medio de redes de trabajo interdisciplinaria, metodologías de intervención en los que el trabajo social tiene probada experiencia, en el área educativa este trabajo en redes fue indicado por todos los actores adultos involucrados (docentes, dirección, profesionales y autoridades) como fundamental. Sumando la disciplina profesional para el logro del objetivo central de acompañar las trayectorias estudiantiles de los y las adolescentes, configura otro de los logros que pueden ser destacados; a priori que son intervenciones en respuesta a problemas acuciantes, y no pensados desde un programa interdisciplinario.

Los encuentros zonales y nacionales con los profesionales que trabajan en los liceos, para intercambiar experiencias, planificar acciones conjuntas y abordajes de situaciones complejas de los contextos socioeducativo, es otro de los ponderables, jornadas como los encuentros titulados “Profesionales DGES, Construyendo Aprendizajes” son espacios conquistados para afianzar los vínculos entre los técnicos y generar antecedentes de las acciones profesionales en el área.

Se puede afirmar que en este camino de las últimas dos décadas ha aumentado exponencialmente el capital humano con formación en Trabajo Social en carácter de funcionarios específicos de Secundaria. En una mirada externa e histórica, se podría augurar una inserción profesional mucha más marcada en el escenario educativo, hoy representan un tercio en comparación con los cargos de psicólogos que actúan en los liceos. Del total de los centros educativos de educación media secundaria que hay en todo el territorio nacional, en el 12% de ellos, cuentan con un o una Licenciada en Trabajo Social. Todos ingresados por medio de concursos públicos y abiertos de oposición y méritos, lo que democratiza el acceso a los cargos, sumando transparencia a los procesos de selección de personal contratado. Los concursos se han ajustado a las necesidades existentes de la DGES, en su principio general a toda la ANEP, y el segundo centralizado en cada subsistema, con lo que significó ajustar las bases a las necesidades, demandas y ponderaciones de los liceos públicos del país.

En base a estos logros, que son mínimos en función de la historia que tiene el país, que soñó un “país modelo” que incluyera a todos, se pueden sintetizar como conquistas profesionales, un espacio profesional (en construcción), definición del rol y articulación en redes interdisciplinarias con otros profesionales dentro y fuera de Secundaria. Se analiza a continuación, las líneas de acción que podrían marcar el camino a recorrer de los trabajadores sociales en busca de esos inéditos viables, en base a la utopía freireana. O sea, en palabras tal vez menos poéticas, la ampliación del espacio profesional.

2. El camino por recorrer: los desafíos.

“No podemos existir sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo inédito viable que nos exige luchemos por él”

Paulo Freire

La utopía freireana significa en primer momento el cumplimiento de sueños, y fomentar la esperanza de las comunidades por medio de la educación, pero además considera a la educación como “liberadora” y constructora de un mundo más justo y democrático. Entiende Rojo (1996) en su análisis sobre la obra de Freire, entiende que las utopías además son generadoras de las transformaciones sociales, como realización de los sueños, que se tienen “hoy”, pero que se concretan “mañana”. Por su parte Escobar (1985) que también analiza la obra, afirma que “los trabajos de Freire no son recetas, son desafíos” (Escobar, 1985, p.11),

justamente sobre los desafíos, de esa utopía freireana, en vista de la disciplina del trabajo social en la educación media, se realizaron las siguientes puntualizaciones, que pueden ser consideradas como un desafío cada una de ellas:

- a) Definición del rol profesional, como se ha mencionado anteriormente, oficialmente esa definición se realizó en el 2019, se puede decir que “no está definido, y siguen los años (...) y no está definido. Un psicólogo todo el mundo sabe lo que hace en secundaria (...) muchas veces, la mayoría no distinguen entre uno y otro” (Entrevista n°4). Además, esa definición se hizo de manera unilateral, dado que fue elaborada únicamente por el DIE, según una de las entrevistadas a esa definición del rol “le falta y le sobra; más bien le falta” (Entrevista n°4) básicamente porque no refleja el perfil profesional que actualmente tienen los Trabajadores Sociales en Secundaria. El primer desafío, a la luz de la teoría de Freire se podría hacer en base a “acción” y “reflexión”, ya que la definición actual es exógena, dado que fue diseñada por el DIE, es fundamental que la definición del espacio profesional y el rol deben contar con la participación del colectivo de Trabajadores Sociales de la DGES.

- b) Espacios profesionales, por una parte, seguir con la reivindicación del espacio profesional, en el sentido de conquista de nuevos cupos profesionales, para despegar del actual 12% de liceos con cargos de Trabajadores Sociales asignados. Si se retoma la línea histórica de la educación y de la profesión, este porcentaje no refleja los augurios que posibilitarían una mayor inserción profesional en los liceos. Por otra parte, la realización de gestiones administrativas dentro de los liceos, y en función de la organización del núcleo de profesionales para la conquista de un espacio físico definido y exclusivo para los equipos multidisciplinarios. Dado que en la mayoría de los casos que se pudo analizar para esta investigación, según relato de los entrevistados, no se cuenta con tal espacio, que es fundamental para garantizar los derechos de los y las adolescentes, en función de asegurar espacios seguros para el desarrollo de las entrevistas y las intervenciones familiares, en ese sentido afirma una de las entrevistadas: “hay equipos que están instalados debajo de una escalera en un pasillo, faltan oficinas cerradas para la privacidad del estudiante” (Entrevista n°4). El segundo desafío, que implica destinar recursos económicos, dentro del presupuesto nacional de la ANEP, por una parte; y por la otra, necesita la

organización interna de los centros educativos para definir esos espacios de trabajo. Incluyendo además los recursos materiales básicos para el desarrollo exitoso del trabajo.

- c) Prácticas pre-profesionales en liceos, la etapa de formación podría ser un incentivo para aproximar a los estudiantes universitarios a las necesidades que demanda la educación media, en las que el Trabajo Social puede ser un actor clave para potenciar su desarrollo. Actualmente y según la Coordinadora Nacional del DIE, son tres liceos de Montevideo que cuentan con seis estudiantes realizando sus prácticas.

- d) Representatividad, dentro de la cual se pueden incluir, por una parte, la asignación de un representante de los Trabajadores Sociales en el DIE central, “no hay Trabajador Social en el DIE hoy por hoy, la que había se jubiló. Por ejemplo, estamos pidiendo el tema de la representación, o de un Departamento de trabajo social dentro de Secundaria porque es necesario” (Entrevista n°4). Un Departamento que nucleara a los profesionales, en función de unificar criterios, evaluar a los técnicos anualmente en el desempeño de las tareas inherentes al cargo, por colegas formados en el área, dado que actualmente son evaluados por la Dirección liceal. La creación de un Departamento además habilita la carrera funcional y la proyección de metas que superen el límite escalafonario que tienen actualmente los técnicos. Si se piensa esto en vista al microcosmo profesional e institucional, se puede apreciar lo mismo que plantea Operti en la cita realizado en el Capítulo I, una desarticulación, hay una sumatoria de partes que no están amalgamadas, que no se comunican, esto puede ser visto a nivel macro (DGES), meso (DIE) y micro (los Trabajadores Sociales en los liceos), falta una comunicación y planificación que unifique a todos.

- e) Mercado de trabajo, el último concurso para contratación de trabajadores sociales que se realizó en el 2013, y como ya se ha relatado, no se cubrieron los cupos, porque el número de interesados fue inferior que los cupos disponibles. Según los entrevistados y el relevamiento de las ofertas laborales actuales, se puede afirmar que la remuneración que ofrece la DGES en comparación con

otros espacios de trabajo son significativamente menores; motivo por el cual se puede explicar el bajo interés en cubrir esos cupos. Desde el DIE entienden que “también es un tema de salarios (...) por ahí el salario que se les paga no es atractivo” (Entrevista N°3), una de las profesionales relató su experiencia en ese sentido: “es económico también, mira que cuando hice el concurso, mucha gente que quedó, no agarro porque (...) pagaban mucho más que acá (...); yo dude, yo ganaba más (...) como administrativa allá, que acá como técnica. Entonces es si, un tema económico, que la gente concursa, pero elige no entrar” (Entrevista N°4). El último desafío es, conquistar mejoras salariales para la profesión, que no signifique un condicionante para optar por este campo de trabajo en comparación con los otros, y que la decisión radique únicamente en los intereses individuales. Según lo que se ha planteado anteriormente, se puede ver que hay una ampliación del campo profesional y parecería que nuevas funciones. En un inicio se le pagaban por horas docentes, eso implica una precarización profesional. Por tanto, hay ampliación del espacio profesional y precarización laboral de manera conjunta.

Sergio Mario Cortella (2020), insiste en su línea de pensamiento que es necesario hacer lo mejor, mientras no se tienen las condiciones mejores de hacer lo que se hace⁴², estos aportes del filósofo y que además fue el último alumno de Freire, son encantadores para dar fin a este último capítulo, en palabras de Freire, y a las cuales se adhiere en este trabajo:

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia como sujetos y objetos, mujeres y hombres; convirtiéndose en seres de inserción en el mundo y no de la pura adaptación, terminando por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (Freire, 2002, p. 87).

Luego de este recorrido desde el inicio de la educación media en el Uruguay, con las ponderaciones que se han hecho sobre ella, y la conquista del espacio profesional en los liceos públicos, para considerar los desafíos que implica el camino por recorrer de los trabajadores sociales en secundaria, se invita a leer las conclusiones que realiza el autor sobre el objeto de este trabajo, en el apartado siguiente.

⁴² Conferencia por el centenario de Paulo Freire, disertación a cargo del último alumno de Doctorado del homenajeado, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1-w6R5E9mpM>

Conclusiones

1. Lo que se logró conocer.

Esta investigación fue desde su inicio pensada y luego desarrollada con la finalidad de ampliar la información y generar conocimiento nuevo sobre el Trabajo Social, entendido en la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria, específicamente en los liceos públicos de Montevideo. Para ello se utilizó un marco teórico conceptual determinado, apoyado por una metodología cualitativa, con técnicas de investigación tales como la entrevista y la revisión de documentos e informes oficiales sobre la Educación Media del Uruguay. En ese sentido se complementa con el relato de los actores adultos que están directamente relacionados con la temática que se ha elegido, recabando esta información por medio de entrevistas semiestructuradas a una Directora de Liceo, a una profesora adscripta, a dos trabajadoras sociales y a la Coordinación Nacional responsable por los profesionales técnicos de la DGES.

a) La primavera que no floreció, los augurios que no se hicieron realidad

En función de la investigación realizada, y luego del recorrido histórico que se ha desarrollado, partiendo desde la reforma Vareliana con una educación “constructora” de ciudadanía y de progreso nacional; el Batllismo de inicios de 1900, con el sueño del “país modelo” y con liceos edificándose en todas las capitales departamentales del Uruguay profundo. Luego con las conquistas en el contexto socio histórico del “Uruguay feliz” de la década del 50’; el Uruguay de amnistía y de edificación democrática luego de largos años de autoritarismo militar, dando su primeros pasos en los años 80’, su “prueba” neoliberal de los 90’; la polémica reforma “Rama” cerrando el siglo XX con el compromiso político de una educación con matriz social, fundamental para el desarrollo del país; la crisis bancaria de inicios del 2000, que dejó un saldo de 39.9% de pobreza de norte a sur del territorio nacional, como se ha mencionado en el capítulo I; luego el “giro a la izquierda” que las urnas por primera vez le dieron al Uruguay. La sumatoria de esto permitiría augurar desde una mirada externa e histórica, una presencia más ambiciosa y marcante del Trabajo Social en el escenario educativo, pero esos augurios no florecieron como tal.

b) El “espacio” entre la apertura y el presupuesto.

Es innegable que existe un espacio profesional en la Educación Secundaria, pero es ínfimo el porcentaje de estos profesionales en comparación con otras disciplinas que actúan en similares condiciones y reguladas por la misma normativa en los liceos públicos. El último gobierno progresista respetando una tradición nacional de largo tiraje, pero que habían estado

en desuso en los últimos años, se volvió a ver una matriz de Estado social en la educación. Se puede apreciar una conexión de política universal (DGES) y focalizadas (p.e. Aulas Comunitarias), coordinaciones y acercamientos con la nueva matriz de protección social. Aquí hay una ampliación del campo profesional y parecería que nuevas funciones, pero a los Trabajadores Sociales que trabajaban antes del año 2008 se les pagaban por horas docentes, y no como horas profesionales especializadas, lo que representa una precarización profesional. Por tanto, hay ampliación del espacio profesional y precarización laboral de manera conjunta, el Gobierno progresista implicó ampliación de espacio profesional, acompañado de un número insuficiente de Trabajadores Sociales. En función de lo que se ha analizado, queda en evidencia que los Trabajadores sociales son fundamentales, pero por su parte están únicamente en un 12% del total de liceo del país (si se hace una cuenta rápida, entre la cantidad de adolescentes que asisten a los liceos públicos y la cantidad de Trabajadores sociales, y se dividieran proporcionalmente por cada profesional, cada uno debería trabajar con aproximadamente 5900 estudiantes). Hay una ambigüedad entre el discurso y los recursos financieros; se puede afirmar que el presupuesto no va en consonancia con la ampliación del campo profesional.

El primer “impulso” profesional puede ser ubicado con el concurso del año 2008 abierto por la ANEP, el segundo “impulso” y quizá más fuerte que el primero, podría ubicarse con el segundo concurso, que se abrió en el 2014. En la línea de pensamiento que se ha seguido en este análisis, y respetando un poco la idiosincrasia del Uruguay, podemos transcribir entrelíneas el pensamiento de Real de Azua, luego del “impulso”, viene su “freno”, en base a lo empíricamente recabado con los actores que actúan directamente en el campo de esta investigación, se ponen de manifiesto que existen algunos hechos que “frenan” la ampliación de este campo de trabajo.

c) Hay que discutir el rol

Según los datos que se consiguieron y la teoría consultada para esta, se puede afirmar que la representación es fundamental, a partir del estudio que se ha realizado, en lo que refiere al rol del Trabajador Social, no es ser un mero ejecutor terminal de las políticas sociales. Si no que debe estar presente en todo el proceso: elaboración, formulación y ejecución de las mismas; como se ha desarrollado anteriormente, el único espacio de coordinación a nivel central con jurisdicción en todo el territorio nacional, no cuenta con Trabajador Social en el equipo. En una respetuosa provocación teórica en estas reflexiones finales, se puede preguntar el lector: ¿Qué hace la Trabajadora Social entrevistada?, el desarrollo del Trabajo Social es desigual, los espacios son desiguales, no están todos en el mismo nivel de consolidación. Si consideramos

los aportes hechos en el Capítulo II, cuando se contextualizo el movimiento de ruptura con el trabajo social tradicional, se está hoy, según los relatos recopilados, en un Trabajo Social subordinado y auxiliar; que nos obliga como afirma Parra “reflexionar sobre las competencias teórico-metodológicas, éticas-políticas y operativo-instrumental que requieren los tiempos actuales” (Parra, 2004, p.19) para separarnos de ese rol subsidiario y con escasa autonomía técnica, que depende del Proyecto de Centro (cuando existen) encabezados por los equipos de Dirección, o de las demandas emergentes y acuciantes del cotidiano de los centros educativos. La teoría de Freire se podría aplicar en el sentido de hacerlo en base a “acción” y “reflexión” para revisar las funciones y los proyectos en los que puede participar el Trabajo Social, que hasta ahora ha sido determinada desde afuera (Directores, docentes, mandos medios o autoridades centrales), pero no del colectivo profesional que deberá estar organizado y luchando para la definición de su propio futuro.

c) Los equipos y la comunicación entre todos

En función de los antecedentes que existen y de los actores consultados, todos coinciden, y se adhiere en esta, que es imprescindible y urgente contar con equipos multidisciplinarios en los centros educativos. Un equipo que acompañe las trayectorias estudiantiles y logre, tal como lo expresa una de las entrevistadas: "ver una chiquita que llegó en primer año (...), no hacía nada en clase y terminé el año con la chiquilina (...) participando en clase y cuestionando, es fabuloso, eso tendríamos que multiplicar, porque esa es la voz de los pueblos" (Entrevista n°5). Con una articulación que debe ser realizada con todos los actores de los centros educativos, pero también con los que hacen al contexto en el que está enclavado el liceo, creando redes de intervención y aplicando las que ya existen, ya sea porque el alumno viene con ellas, o porque el liceo las tenga por otras razones.

Es imprescindible encauzar un plan de acción que articule a los profesionales que están en el campo, y los que están en la oficina. Se puede apreciar que el discurso oficial no coincide con la realidad de los Trabajadores Sociales, el pensar al estudiantado en clave de Derechos Humanos, no se sostiene con una profesional que intenta conseguir un lugar físico para trabajar y se instala debajo de una escalera en un pasillo, sobran las consideraciones, pero alcanza con decir que quedan debajo de esos escalones vulnerados varios derechos, el más difícil de negar, la privacidad de los alumnos. Por otra parte, dentro de los ocho propósitos del DIE, se establece la “promoción de la actitud investigativa de los equipos”, en función de las entrevistas que se realizaron, y a priori se puede entender que debieron ser más, resta preguntar: ¿los equipos interdisciplinarios pueden dedicarse a eso? con esa realidad que demuestran las entrevistas de

las Trabajadoras Sociales respondiendo a las situaciones acuciantes. Otro de los propósitos refiere a los diseños de las estrategias de intervención, por lo que se puede constatar no hay representación de Trabajadores Sociales en ningún mando medio o superior, por lo que se puede preguntar: ¿quiénes hacen las estrategias para los trabajadores sociales de secundaria?

Por otra parte, y en lo que tiene que ver a los “sueños” pensados desde la utopía freireana, tiene el Trabajo Social un largo y desafiante camino por recorrer dentro de la Educación Media. Fundamentalmente para crear un espacio reflexivo, crítico y que implique cuestionar la reproducción de los modelos de poder, a los que los antecedentes históricos permiten afirmar que la educación cumple esa función social, la de reproducir estructuras de poder de la clase dominante. El trabajo Social tiene mucho que aportar en crear climas educativos que generen “esperanzas” para los “oprimidos” en la educación. Enriqueciendo esta reflexión con los aportes de diversos autores que entienden ese proceso de formación en clave de una educación que es “(...) sistemática; basada en la transmisión de conocimientos sobre la articulación entre el saber y el poder.” (Brenes, Burgueño, Casas, Pérez, 2009, p.52). Arraigado a la cultura dominante, en la síntesis teórica que hacen Bourdieu y Passeron (1979) en “La Reproducción”, en el entendido de un sistema que exterioriza el capital cultural y social de los niños, niñas y adolescentes. En lo que debería ser una instancia imperante de toda la sociedad, en que las instituciones educativas sean un escenario de ejercicio de los derechos, donde en las consideraciones de Puentes (2020) se “interrumpen automatismos” y se “destituyan mandatos añejos”.

En lo que refiere al acceso a los entrevistados, se puede clasificar en dos partes, por un lado, el proceso de autorización que implicó tres meses de espera entre la presentación de la solicitud en Mesa de Entrada⁴³ (se generó el Exp. 3126/201) y la firma del acuerdo de confidencialidad entre la DGES y el autor; sin la firma del acuerdo, no se podía realizar ninguna de las entrevistas, lo que enlenteció el desarrollo de la investigación. Por otra parte, es de destacar que no hubo inconvenientes a la hora de realizar las entrevistas, se percibió una buena recepción por parte de los involucrados, a su vez de demostrar interés en cuanto a la temática abordada y disponibilidad para ampliar información.

El objetivo inicial de esta investigación, fue realizar en base a un estudio de caso (el liceo n°13 de Montevideo), dada las dificultades administrativas y tiempos que generaban

⁴³ Oficina de la DGES responsable por recibir las solicitudes internas y externas que se realizan en Secundaria.

conseguir las autorizaciones para ello, se resolvió descartar para esta oportunidad el estudio de caso, y plantear nuevos objetivos. En relación a estos últimos se considera que los objetivos planteados fueron cumplidos, ya que se logró indagar y analizar acerca del Trabajo Social como profesión en la Educación Media, a partir de la experiencia de profesionales que ejercen en liceos públicos. También se pudo analizar el marco histórico del Trabajo Social en el ámbito educativo nacional. Se logró describir las diferentes políticas que reglamentan el Trabajo Social en la Educación Media del Uruguay. Finalmente, se pudo identificar los principales logros y los desafíos profesionales más urgentes.

Por lo tanto, y en función de estas reflexiones finales, se considera que esta investigación permitió al estudiante ampliar conocimiento acerca de la temática. Es importante destacar que el escaso material que se encontró acerca del tema de investigación, constituyó un obstáculo a la hora de realizar este estudio; por otra parte, es ponderable que esté, contribuye con elementos nuevos y unificados que pueden servir como antecedentes para futuras investigaciones acerca de los Trabajadores Sociales y su vinculación con la Dirección General de Educación Secundaria.

Para finalizar es posible identificar nuevas líneas de indagación acerca de esta temática, en las páginas siguientes se da un breve punteo para futuras investigaciones.

2. **Lo que se quiere conocer.**

*“Solo hay dos opciones ante la realidad, resignarse o indignarse
y yo no me resignare jamás”*

Darcy Ribeiro⁴⁴

Esa indignación debe ser transformada en motivación para seguir estudiando sobre estas temáticas que tanto significan para la construcción de sociedades más justas. Además, deben ser acompañadas del espíritu soñador en clave de la teoría utópica de Freire; soñar es fundamental, pero es imprescindible despertar para hacerlos realidad. En el marco de

⁴⁴ Ribeiro fue un profesor y político brasileño de significativa importancia para su país, ya sea en el último gobierno democrático antes del golpe del 64'; en el periodo de exilio político (parte lo hizo en el Uruguay), finalmente vuelve a su país, donde continúa con su trabajo literario y militancia política, en la que nacen frases como la que se citan arriba; etapa de su vida y obra que la denomina “pequeña utopía”.

elaboración de esta investigación, se pueden ponderar dos factores que son de especial interés para el autor, y que significan un camino ineludible para investigar.

Como se ha puntualizado inicialmente el Plan Ceibal contextualiza el ambiente nacional de la educación, dado su carácter de universalizar y mejorar las plataformas digitales; además de la ampliación de la cobertura de internet en otros puntos geográficos del país, son pilares imprescindibles para comprender los tiempos actuales. Con esa base y con las modificaciones que se describieron anteriormente del sistema educativo uruguayo, existirán dos nuevos “frenos” para estudiar; uno impuesto por la imprevisibilidad de la Pandemia del Covid-19 y otro dado por las modificaciones en la legislación educativa.

Con la asunción del nuevo Gobierno Nacional de coalición (01/03/2020), opuesta ideológica y políticamente a la anterior, promueve y logra promulgar en julio del 2020 la Ley N°19889. Desde su etapa de proyecto se popularizó como LUC (Ley de Urgente Consideración) lo que la mantiene desde entonces como el primer asunto del debate nacional. Se dedican de los 476 artículos que componen la Ley, 79 de ellos, reunidos en la Sección III, titulada “EDUCACIÓN”, abordan los aspectos de esta área. Que simbólicamente se sigue encontrando dentro de los tres asuntos primordiales para el país. En ese sentido afirma Puente (2020) y se puede subrayar en esta investigación, que en el recorrido que se hace de la historia, “siempre hubo una preocupación específica” por los asuntos referidos a la educación. En el entendido además que siempre responden a interés que no en todos los casos la priorizan, en el entender de Opertti, se puede decir que algunas veces hay “generosidad” y otras “mezquindad con el país y su destino” (Opertti, en Caetano, 2005, p. 223). Los actores sociales que interpretan que la Ley tiende más a lo segundo que lo primero, impulsaron un Referéndum para derogar 135 artículos de la LUC. La Comisión Nacional Pro Referéndum, a la cual adhiere la Federación Nacional de Profesores (FENAPES) considera que deben derogarse 34 artículos referidos a la educación, siendo una de las áreas de la LUC que más resistencias presentó en los colectivos gremiales. La nueva ley fue aprobada en un contexto sanitario singular, que modificó sustancialmente la sociedad en general. Dentro de las modificaciones se eliminan 11 artículos de la Ley anterior (del año 2008) y otras resoluciones de excepcionalidad que engloba la misma. En el entendido que este es un proceso que se está transitando, no permitió el objeto de esta investigación abordarlo, pero ¿podría este ser uno de los “frenos” de la educación en esta nueva etapa? o es un “impulso”? La LUC es legal y legítimamente impulsada por el último gobierno electo, pero al igual que otros enfrentamientos, la cultura uruguaya

fuertemente partidocrática y electoral, resolverá y saldará sus diferencias en las urnas, o caducará en el intento soberano de hacerlo.

Está en curso una coyuntura histórica en magnitudes incomparables con otras que han tenido lugar en el Uruguay y en el mundo. Por primera vez se suspendieron las actividades de más de 1.215 millones de estudiantes, de todos los niveles en el planeta (UNESCO, 2020). El año académico recién había oído el timbre de entrada, cuando el 14 de marzo del 2020 se decretó una nueva modalidad de las clases en el país, inciertas, y con enormes desafíos para todos los actores de la educación. A la mañana siguiente docentes y alumnos se encontraron con el desmoronamiento de sus “relaciones sociales” en términos weberianos, como conducta de varios que se orienta en la reciprocidad (Lutz, 2010). Según la investigación de Cabrera, Canziani y Martínez (2020) las “plataformas educativas” y las “redes sociales” serán los espacios donde se retomen esas relaciones. En ese sentido entienden que las primeras son el entorno virtual para llevarlas a cabo controladamente y gestionar un aprendizaje efectivo (en el caso uruguayo, la predominante es la Plataforma CREA - Ceibal); por su parte las segundas, no son únicamente un entorno tecnológico, como así también, social. “Los entornos virtuales se convierten para los jóvenes y adolescentes, en espacios esenciales de socialización, integración y pertenencia a un grupo” (Cabrera, Canziani y Martínez, en DIDÁCTICA N°7, 2020, p.45). En este sentido redes como WhatsApp, Youtube y entre otras universalmente conocidas que han interferido en los vínculos sociales; en este contexto de “nueva normalidad” han trasladado sus beneficios también al sistema educativo. Junto a nuevos protagonistas del campo pedagógico reciente, como Zoom y CREA, en el esfuerzo de mantener el vínculo social (virtual) por un lado y el vínculo pedagógico por otro. Puente insiste que “aun con las buenas condiciones (Plan Ceibal y conectividad) la presencialidad es un rasgo indiscutible a la hora de pensar las relaciones pedagógicas, sobre todo con niños, niñas y adolescentes” (DIDÁCTICA N°6, 2020, p.5). El Covid-19 impone un escenario distinto y que deja en evidencia una realidad social que cambió en función del tiempo y el espacio, que antes era unificada por el aula presencial. Los adolescentes desde sus hogares de diversos capitales culturales, de una segmentación que queda expuesta en varios aspectos, pero puntualmente y considerando la Encuesta Continua de Hogares (2018) muestra que el acceso a la conectividad no es igual en todos los niveles socioeconómicos; además de considerar la disponibilidad de equipos para acceder, y espacio físico para poder “asistir” a las clases o realizar las evaluaciones. En lo que refiere a la posición del país en la región, Uruguay fue uno de los primeros en suspender la presencialidad en las clases al inicio de la pandemia y también uno de los primeros en

retomarlas (gradualmente por nivel y por zona). En la nueva ola de contagios, nuevamente en marzo del 2021 se decretó el 100% de los centros educativos sin clases presenciales. La evidencia de 2020 muestra una adecuación de la “Promoción y Pasaje de Grado” de la Educación Media, básicamente generando una flexibilidad en las instancias de evaluación y una tolerancia mayor de las asignaturas previas para promover los cursos⁴⁵ lo que alteró los porcentajes de promoción en Secundaria. Estos datos pueden ser señales de optimismo, pero no permiten hacer afirmaciones aún sobre las consecuencias en corto, mediano y largo plazo en la educación del país.

Por lo que tanto este factor que impactó mundial, como la pandemia; al factor interno de una Ley de Urgencia aún en litigio plebiscitario para su continuidad o derogación, son de interés de estudio para el autor, haciendo la relación con los aportes que puede el Trabajo Social hacer a los impactos de estos dos factores en la educación.

Este documento, pretende ser desde la disciplina, un aporte más para la construcción de espacios que potencien las cualidades individuales y colectivas de todos los actores que hacen a cada centro educativo público del país.

⁴⁵ Resolución emitida inicialmente en el marco de la emergencia sanitario por el entonces Consejo de Educación Secundaria (CES), CIRCULAR N°3565/20 y la última CIRCULAR No.3585/2021 EXP:1003/2021 de la actual Dirección de Educación Secundaria (DGES).

Bibliografía

- AGOSTA, Luis (1992) “Modernidad y Servicio Social. Un estudio sobre la génesis del Servicio Social en el Uruguay”. Universidad Federal de Río de Janeiro. Centro de Filosofía y Ciencias Humanas. Escuela de Servicio Social. Coordinación de pos graduación. Rio de Janeiro, Brasil.
- ANEP (2008) “Historia de la Educación Secundaria. 1935-2008”. ANEP, Uruguay
- BARRAN, José Pedro (1992) “Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “BÁRBARA” (1800-1860)”. Tomo 1. Ed: Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias. Uruguay
- BOURDIE, Pierre y PASSERON Jean Claude (1979) “La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Ed. Laia S.A., Barcelona.
- BOURDIE, Pierre (2011) “Las estrategias de la reproducción social” Ed. Siglo XXI Editora Iberoamericana, Buenos Aires.
- BLANCHET, Alain (1989) “Entrevistar” Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, Ed. Nercea, Madrid.
- BRALICH, Jorge (2011) “José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya” Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 13 No. 17, julio – diciembre 2011 - ISSN: 0122-7238 - pp. 43-70.
- BRENES, Alicia, BURGUEÑO, Maite, CASAS, Alejandro, PEREZ, Edgardo (2009). “José Luis Rebellato Intelectual Radical”. Ed. Nordan, Eppal, Extensión.
- CAETANO, Gerardo (2005) “20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas múltiples”. Ediciones Santillana, S.A. Montevideo, Uruguay.
- CAETANO, Gerardo (2011) “La República Batllista”. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- CASTEL, Robert (1998) “As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário”. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, Brasil.
- CORTELLA, Mario Sergio (2020) “Filosofia e ensino médio: Certos porquês, alguns senões, uma proposta” Ed. Vozes, Rio de Janeiro, Brasil.
- CLARAMUNT, Adela y GARCÍA, Adriana (2015) “La formación continua de los Trabajadores Sociales en debate: trayectorias, límites y desafíos. En Revista Fronteras N°8. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

- DE MARTINO Mónica, BENTURA, Celmira, MELGAR Alejandra (2006) “Tendencias actuales en el Trabajo Social uruguayo. Hacia un campo profesional envejecido?” en Revista KATÁLYSIS vol 9 n. 2 jul./dez. Florianópolis SC 237-248.
- DE PAULA FALEIROS, Vicente (1986) “Trabajo social e instituciones.” Ed. Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- ESCOBAR, Miguel (1985) “Paulo Freire y la Educación Liberadora”, Ediciones El Caballito, México, D.F.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; CARDOZO, Santiago y PEREDA, Cecilia (2010) “Desafiliación educativa y desprotección social” en Fernández, Tabaré (coord.) “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y Políticas”. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República. Montevideo- Uruguay.
- FREIRE, Paulo (1970) “Pedagogía del oprimido”. 21ª Ed. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, Paulo (2002) “Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido”, Siglo Veintiuno Editores.
- FREITAS, Paribanu (2020) [Tesis Magíster en Trabajo Social: “Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura”. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay].
- HARARI, Yuval (2018) "Homo Deus, breve historia del mañana". Ed. Penguin Random House. Montevideo, Uruguay.
- IAMAMOTO, Marilda (1997) "Servicio Social y División del Trabajo". Ed. Cortez. Brasil.
- LUTZ, Bruno (2010). “La acción Social en la teoría sociológica: Una aproximación” Ed. Argumentos. México, D.F. (199-218).
- MANRIQUE, Manuel (1982) “De Apóstoles a Agentes del Cambio. El Trabajo Social en la historia latinoamericana” Capítulo IV: “Panamericanismos “monroista” desarrollismo y Trabajo Social”. Ed. CELATS. Lima, Perú.
- MARTINELLI, María Lúcia (1989) “Serviço Social Identidade e Alienação”. Ed. Cortez. São Paulo, Brasil.
- MENZA, Gilda, FALLACE, Mónica, BENTOS, Leo, VIDAL, Camila (2011) “Equipos Interdisciplinarios. Origen, Evolución y Aportes. Proyectos y Programas en el Marco

- de la Reforma del Consejo de Educación Secundaria 1994-2009”. Montevideo, Uruguay.
- MONTAÑO, Carlos (2000) “La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis. su especificidad y su reproducción”. Ed. Cortez. - São Paulo, Brasil.
 - MORÁS, Luis Eduardo (2000) “De la tierra purpúrea al laboratorio social.” Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
 - NETTO, José Paulo (1989) “Desafío al servicio social. ¿Está en crisis la reconceptualización?”. En Servicio social e sociedade 30. São Paulo, Brasil. Págs. 85 a 105.
 - NETTO, José Paulo (1992) “Capitalismo monopolista y Servicio Social”. Ed. Cortez. São Paulo, Brasil.
 - ORTEGA, Elizabeth (2003) “El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista”. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República y Universidad Federal de Río de Janeiro. Montevideo, Uruguay.
 - PARRA, Gustavo (2004) “Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social” en XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José, Costa Rica.
 - REAL DE AZÚA, Carlos (1964). “El Impulso y su freno. Tres décadas de batllismo”. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
 - ROJO, Alejandro (1996) “Utopía freireana. La construcción del inédito viable”. Perfiles Educativos, (74). ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>
 - ROZAS, Margarita (1998) “Una Perspectiva Teórico Metodológica De La Intervención En Trabajo Social”. Ed. Espacio. Buenos Aires, Argentina.
 - SANGUINETTI, Julio María (2012). “La Reconquista, procesos de la restauración democrática en Uruguay (1980-1990)”. Ediciones Santillana, S.A. Montevideo, Uruguay.
 - WEISSHAUPT, Jean Robert (1988) “Las funciones socio institucionales del Servicio Social”. Ed. Cortez. Brasil.

Fuentes documentales

- Centro de Información y Estudios del Uruguay (CIESU) (1984) “Carlos Real de Azua. Uruguay ¿una sociedad amortiguadora?” Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo Uruguay. Disponible en:

http://ciesu.edu.uy/wp-content/uploads/2013/11/real_-_uruguay_una_sociedad_amortiguadora.pdf

- Ley General de Educación (2008).

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Ley N°14101

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/14101-1973/44>

- “Educación Secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos”. Disponible en:

https://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2010/estudiantes_egresados/vitalis%20natalia.%20educacion%20secundaria%20censura%20cultural.pdf

- “Evolución de la Pobreza en el Uruguay 2001 - 2006”. Disponible en:

<https://ine.gub.uy/documents/10181/35933/Informe+final+pobreza+y+desigualdad.pdf/aecc610e-731b-44fc-a4ce-f6a5124c67c6>

- Presupuesto Nacional.

<https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/tematica/ley-n-19355-presupuesto-nacional-2015-2019>

- Plan Ceibal.

<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional#:~:text=Plan%20Ceibal%20se%20cre%C3%B3%20en,tecnolog%C3%ADa%20las%20pol%C3%ADticas%20educativas%20uruguayas.&text=Adem%C3%A1s%2C%20Plan%20Ceibal%20provee%20un,maneras%20de%20ense%C3%Blar%20y%20aprender.>

- La universalización de la educación media en Uruguay

Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Disponible en:

http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_media_uruguay_2010.pdf

- ANEP (Programa Maestros Comunitarios).

<https://www.anep.edu.uy/15-d/el-programa-maestros-comunitarios-y-su-rol-m-s-all-aula#:~:text=El%20Programa%20Maestros%20Comunitarios%20constituye,%2C%20estudiante%2C%20familia%20y%20barrio.>

- Presidencia obras periodo 2055-2000.

<https://presidencia.gub.uy/sala-de-medios/videos/entre-2005-2020-los-gobierno-frente-amplio-habran-ejecutado-900-obras-centros-educativos>

- Ley de Urgente Consideración (LUC)

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

- Reflexiones FENAPES sobre la LUC

<http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-03/separata-luc.pdf>

- Informe sobre la respuesta educativa en América Latina y el Caribe frente al COVID-19

<https://www.unicef.org/lac/media/21851/file>

- Circular que altera las condiciones de Promoción y Pasaje de Grado.

<https://www.ces.edu.uy/files/1003.PDF>

Otras fuentes documentales

ADASU - Definición Global del Trabajo Social. Disponible en:

<https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>

Julio A. Bauza, su obra. Disponible en:

https://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/ejemplares_ii/art_32_bauza.pdf

Ley de Reglamentación del Trabajo Social en Uruguay. Disponible en:

<https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/09/Ley-19.778.-Reglamentaci%C3%B3n-de-la-Profesi%C3%B3n-de-Trabajo-Social-o-Servicio-Social.-Uruguay.pdf>

Ley 17866 - Creación del Ministerio de Desarrollo Social.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1161.pdf>

Decreto de creación del Ministerio de Desarrollo Social.

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/260-2005>

DIDÁCTICA - Instituciones Educativas - N°6 . (2020) Ediciones Camus. Montevideo, Uruguay.

DIDÁCTICA - Instituciones Educativas - N°7 . (2020) Ediciones Camus. Montevideo, Uruguay.

Cometidos del Ministerio de Desarrollo Social.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/institucional/cometidos>

Llamados y concursos de la Dirección General de Educación Secundaria.

<https://www.ces.edu.uy/index.php/funcionarios-llamados-y-concursos>

Último reporte de la Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante, 2019. Disponible en:

https://www.ces.edu.uy/files/2020/DIE/RC_17-ACTA_53_Cargos_Referentes_DIE_16-12-192.pdf

Revista “Katálysis”, volumen. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 193-198.

Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/1796/179616343006.pdf>