

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

**El rol del Trabajador Social en el Programa Escuelas
Disfrutables.**

Reflexiones a partir de un estudio de caso

Florencia Larrosa Núñez
Tutora: Ana Laura Cafaro Mango

2020

Agradecimientos

A mis padres y mi hermano, mis pilares fundamentales, por confiar en mí y darme la posibilidad tanto de estudiar la Licenciatura en Trabajo Social como de soñar. Además, por estar siempre presente durante toda mi trayectoria de vida y educativa.

A mis abuelos, por cada palabra de aliento, abrazo, merienda de los sábados, que hacían que vuelva a Montevideo con más fuerza.

A mis tíos/as, primas, por estar presentes durante todos estos años de formación.

A Vale, mi hermana del alma, por estar siempre presente durante toda mi trayectoria de vida, por no dejarme caer nunca, por ser incondicional, por tener las palabras justas, y no menos importante, darme para adelante con esta hermosa carrera. Además, por su motivación durante la realización del presente documento.

A Carlín, por su apoyo incondicional y estar presente en todo momento. Particularmente, por su apoyo a diario, por cada palabra de aliento ante cada parcial, examen y las veces que lo necesite tras el proceso de realización del Trabajo Final de Grado.

A Nati, esa amiga incondicional, por estar presente siempre, por apoyarme en todo en lo que me propongo, particularmente en este momento.

A Sele, amiga que durante esta etapa se transformó en una amiga especial, por estos hermosos años de convivencia, por estar siempre, por hacer que esta etapa sea particular y linda de recordar.

A Gloria, por su transmisión de aprendizajes durante la infancia, por su apoyo y entusiasmo en cuanto supo que me iba a estudiar Trabajo Social a Montevideo.

A las *lavallejinas*, por estos años de convivencia. Además, particularmente por ser esa familia que siempre estuvo y está ese apoyo de la una a la otra.

A los *felpudos*, a los/as compañeros/as de la Facultad de Ciencias Sociales, por hacer que este proceso fuera un placer transitarlo.

A los/as entrevistados/as, por su disposición y tiempo. Sin ellos/as este trabajo no hubiese sido posible de realizar.

A Laura Cafaro, mi tutora, que tuve el placer de conocer en los últimos años de formación, docente que me hizo crecer, superarme.

Índice

Introducción.....	1
Presentación del tema de estudio.....	3
Objetivo general	6
Objetivos específicos	6
Justificación	7
Metodología	10
Capítulo 1: Los orígenes y el recorrido del Trabajo Social en Uruguay.....	12
1.1-El Servicio Social como profesión	12
1.2-Surgimiento de Trabajo Social como profesión en Uruguay	15
1.3-Campos de intervención profesional	18
1.4-Dimensiones del Trabajo Social	20
Capítulo 2: Recorrido histórico de la educación primaria en Uruguay	22
Capítulo 3: Actual intervención profesional y los factores que impactan en la trayectoria educativa del NNA.....	29
3.1-Desafíos que presentan las escuelas públicas de Uruguay	29
3.2-Desafíos que presenta particularmente una escuela ubicada en la zona norte de la ciudad de Montevideo	32
3.3-Programa Escuelas Disfrutables.....	36
Reflexiones finales	42
Fuente bibliográfica	46
Fuente documental	50
Anexos.....	52

Introducción

El presente trabajo constituye la Monografía Final de Grado enmarcada dentro de las exigencias académicas para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El objetivo del presente documento radica en contribuir al análisis de las transformaciones que se vienen desarrollando en la intervención profesional del Trabajo Social dentro del campo de la educación primaria.

Los objetivos específicos que guían esta investigación consistieron en: 1) conocer cómo se fue desarrollando la intervención profesional del Trabajo Social en Uruguay.; 2) identificar de qué forma actualmente interviene el profesional de Trabajo Social dentro del campo de la educación primaria; y 3) analizar a través del Programa Escuelas Disfrutables las formas de intervención profesional del Trabajo Social, particularmente en una escuela ubicada al norte de la ciudad de Montevideo.

El programa anteriormente mencionado forma parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria y es el encargado de llevar adelante las intervenciones interdisciplinarias sobre aquellos factores que generan “malestar institucional” (CEIP, 2020) en las escuelas públicas de nuestro país, abordándolas desde una perspectiva integral. El mismo está integrado por diversos técnicos, tanto por psicólogos como por trabajadores sociales organizándose en duplas para llevar a cabo las intervenciones.

La elección de la temática, se justifica a partir de un primer acercamiento al área educativa durante el proceso de práctica pre profesional realizado en el marco del *Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social; sujetos, políticas y ejercicio profesional*, en los años 2018-2019.

El abordaje del tema de estudio anteriormente planteado se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son la revisión bibliográfica, el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Esta última se realizó por un lado, al Director, una maestra y un maestro comunitario de la escuela objeto de estudio. Por otro lado, a una Trabajadora Social perteneciente al Programa Escuelas Disfrutables que intervino en situaciones problemáticas en la escuela anteriormente dicha.

Esta monografía se encuentra organizada en tres capítulos.

En el primero de ellos, se aborda la génesis del Servicio Social tanto a nivel mundial como particularmente su origen en Uruguay; desarrollándose algunas de sus principales características –sus dimensiones y sus campos de intervención-.

En el segundo capítulo, se realiza un breve recorrido histórico por la educación primaria en Uruguay, haciendo énfasis en sus principales características y transformaciones.

En el tercer capítulo, se exponen los factores o situaciones que impactan en la trayectoria educativa del NNA; además, se describe las diversas formas de intervención que lleva adelante la escuela objeto de estudio cuando se presenta algunos de ellos. Por último, se hace mención tanto del Programa Escuelas Disfrutables -programa por el cual actualmente se hacen más visibles las formas de intervención profesional del Trabajo Social en la educación primaria pública- como del rol y la intervención desarrollada por dicho profesional en la escuela anteriormente mencionada a partir de su inserción en el programa.

Finalmente, se expresan las principales reflexiones finales arribadas una vez culminado el trabajo de campo y su correspondiente análisis.

Presentación del tema de estudio

El tema que se abordará en la presente Monografía Final de Grado refiere al rol del Trabajador Social¹ y su incidencia en la trayectoria educativa del niño, niña y adolescente (NNA) que se encuentra transitando por una escuela pública en la zona norte de la ciudad de Montevideo. Para ello, se estudiará y analizará el Programa Escuelas Disfrutables indagando en las formas de intervención de la disciplina del Trabajo Social en el mismo.

La Ley General de Educación N° 18.437 establece en su artículo 25 que la educación primaria tiene el propósito de brindar los conocimientos básicos, iniciar el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales y competencias sociales que le permitan una convivencia responsable en la comunidad (Poder Legislativo de Uruguay, 2020).

La escuela, es la institución donde esta población pasa gran parte de su día siendo incluso para algunos NNA un espacio más protector que su propia familia (CEIP, SIPIAV-INAU y UNICEF, 2013).

En nuestro país, muchos NNA durante el transcurso de su trayectoria educativa vivencian distintas circunstancias personales las cuales vulneran sus derechos, impactando ello también en su desempeño en el ámbito escolar.

Es así, que en muchas ocasiones la dirección, el equipo docente y técnico (trabajadores sociales, psicólogos) del centro educativo se transforman en figuras que transmiten confianza y seguridad a los NNA ante situaciones problemáticas materiales y subjetivas que viven en su hogar en su ámbito más cercano, transversalizando dichas situaciones su trayectoria educativa.

Se considera a la interrupción de esta como una problemática social que preocupa a nivel nacional, repercutiendo en la vida de la población escolar pudiendo acarrear consecuencias negativas sobre su continuidad educativa y su desarrollo (Alonso, Ríos y Severino, 2014).

¹ Cuando se hace referencia al Trabajador Social se incluye también a la Trabajadora Social.

En cuanto a la trayectoria educativa, recogiendo los aportes de Flavia Terigi (2014), se entiende a la misma como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p.73).

Al mismo tiempo, la autora expresa que los NNA pueden llevar adelante tanto una trayectoria educativa teórica como real (Terigi, 2009).

Entiende por la primera aquella que se define por su organización y determinantes (socioeconómico sobre el rendimiento) expresados en “los recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p. 12).

Mientras que la real es aquella en la que hay caminos probables en donde cada NNA transita su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente (Terigi, 2009). Asimismo, en la real, hay un conjunto de factores incidentes en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004, citado en Terigi, 2009, p.13).

En función de ello, se procura conocer si desde el Trabajo Social se puede contribuir y de qué manera en la trayectoria educativa real del NNA, particularmente durante el transcurso por la educación primaria.

La intervención del Trabajo Social, a lo largo del tiempo ha ido cambiando, adoptando diferentes características, según el momento socio-histórico que se transita.

En palabras de Margarita Rozas (2004)

La Intervención Profesional es un proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social y dichas manifestaciones son las coordenadas que estructuran el campo problemático. El concepto de coordenadas está pensado en el sentido de apropiarse de elementos y datos necesarios referidos a las manifestaciones de la cuestión social que nos posibilita definir un punto de partida en la direccionalidad de la Intervención (p.219).

Mioto (2006 citado en De Martino, 2014) identifica tres procesos básicos de la intervención profesional que se interrelacionan entre sí. Estos son:

1. Los procesos político-organizativos que se orientan a la movilización y organización de los sujetos alrededor de la democratización y conquista de sus derechos.
2. Los procesos de planeamiento y gestión, referidos al planeamiento institucional — acciones ligadas a la gestión y gerencias de políticas y servicios— y al profesional — referido a la sistematización o racionalización de acciones profesionales—.
3. Los procesos socioasistenciales —acciones de distinta naturaleza como socioterapéutica, socioeducativa, socioemergencia y pericial—, atraviesan la mayoría de las formas de atención registradas. (p.104)

Muchas veces las estrategias pedagógicas que llevan adelante los maestros² no son suficientes para que los NNA alcancen un eficiente aprendizaje, surgiendo situaciones que se desvían de su especialización, demandando por tal motivo un abordaje multidisciplinario para dar respuestas a las mismas.

Es así, que el campo de la educación se encuentra permeado por diversas disciplinas, como por ejemplo, el Trabajo Social, siendo necesario implementar un trabajo interdisciplinario.

En este sentido, Calvo (2015) plantea que existen

(...) nuevos desafíos de intervención profesional que se presentan a los trabajadores sociales en un contexto complejo de la cuestión social, con la aparición de nuevas demandas de intervención que requieren un trabajo interdisciplinario, la articulación con otras instituciones a nivel comunitario, entre ellas instituciones públicas, privadas y organizaciones no gubernamentales, las cuales en el marco normativo actual -desde un enfoque de derechos- deben ser las encargadas de dar respuesta a múltiples situaciones de vulneración de derechos en la Niñez. (p. 79)

Se ubica al profesional del Trabajo Social como un asalariado en el marco de objetivos institucionales, realizando una intervención no neutra, puesto que en ella se encuentran valores los cuales influyen en su accionar (Mallardi, 2014).

²Cuando se hace referencia a maestros se incluye también a las maestras

Mencionada profesión, pretende conocer los objetivos e intereses propios de los actores sociales, orientando su práctica de manera estratégica. Manuel Mallardi (2014) afirma que “la estrategia de intervención es lo que permite construir viabilidad a las acciones que se consideran pertinentes y, a su vez, permite desarrollar un conjunto de acciones orientadas por una finalidad” (p. 80).

Actualmente, se percibe una multiplicidad de áreas en las cuales interviene el Trabajador Social, algunas de estas son: salud, jurídica, medio ambiente, empresarial, entre otras; siendo emergente en Uruguay el área de la educación.

En relación al campo educativo, se entiende que desde el año 2008 hasta la actualidad, uno de los programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria que presenta profesionales vinculadas al área del Trabajo Social es el Programa Escuelas Disfrutables (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2020).

A partir de todo lo expresado hasta el momento a continuación se presentan los objetivos que guiarán esta monografía:

Objetivo General:

- Contribuir al análisis de las transformaciones que se vienen desarrollando en la intervención profesional del Trabajo Social dentro del campo de la educación primaria.

Objetivos Específicos:

-Conocer cómo se fue desarrollando la intervención profesional del Trabajo Social en Uruguay.

-Identificar de qué forma actualmente interviene el profesional de Trabajo Social dentro del campo de la educación primaria.

-Analizar a través del Programa Escuelas Disfrutables la intervención profesional del Trabajo Social, particularmente en una escuela ubicada al norte de la ciudad de Montevideo.

Justificación

La elección del tema de estudio surge a partir de un primer acercamiento al área educativa durante el proceso de práctica pre profesional realizado en el marco del *Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social; sujetos, políticas y ejercicio profesional*, en los años 2018-2019, teniendo como docentes a las Profas. Ana Laura Cafaro, Cecilia Silva y al Prof. Gustavo Machado. Este proceso, tuvo una duración de dos años, contando como centro de práctica una escuela pública, ubicada en la zona norte de la ciudad de Montevideo.

Luego de su culminación, surgió el interés por reflexionar y analizar críticamente el rol del Trabajador Social, puesto que en forma reiterada surgían diversas situaciones problemáticas las cuales no podían ser abordadas solamente por un maestro.

Estas situaciones, referían a violencia, ausentismo, dificultades en el aprendizaje, discriminación, entre otros aspectos los cuales impactaban en los NNA transversalizando su trayectoria educativa, que podrían estar determinando tanto el fracaso escolar, como la discontinuidad educativa, la desafiliación y el ausentismo.

A su vez, a raíz de las situaciones familiares derivadas por la institución educativa para intervenir durante el segundo año de la práctica pre profesional y la gestión del proyecto de intervención (teniendo como objeto la trayectoria educativa del NNA, entendida como el pasaje de sexto año de educación primaria a primero de educación media, dado el breve período que abarcaba el proyecto), se visualizó que algunos/as NNA atraviesan situaciones problemáticas provenientes de su hogar involucrando diversas áreas como por ejemplo, salud, vivienda, educación entre otras.

A nivel personal, se considera que el ejercicio profesional del Trabajo Social en las escuelas puede orientar y apoyar a la diversidad de situaciones que se presentan día a día, tanto en relación a los NNA como también en relación a sus familias. A su vez, llevaría adelante vínculos interinstitucionales de calidad, promoviendo una eficiente utilización de los recursos que presenta la comunidad.

Por otro lado, se ha elegido este tema de estudio debido a la escasez de producción académica acerca del campo educativo como un espacio ocupacional del Trabajador Social.

Se llevó adelante una extensa búsqueda de antecedentes, encontrándose solamente tres monografías finales de grado de Trabajo Social las cuales abordan este tema de estudio.

Se encuentra la monografía titulada *“El ejercicio profesional del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública. Análisis crítico del programa escuelas disfrutables”* (2017) realizada por Pamela Zinola. La misma tiene como objetivo analizar y reflexionar el ejercicio profesional del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública a partir del análisis del Programa Escuelas Disfrutables. Dicho estudio, expresa que el profesional de Trabajo Social se vuelve un mediador entre la escuela, los alumnos³ y la familia, presentándose únicamente en la institución educativa a través del Programa Escuelas Disfrutables.

Por otro lado, se halla la monografía de Natalia Centurión titulada *“La escuela y el espacio ocupacional del Trabajo Social: entre lo múltiple y el uniforme”* (2017). En la misma llevó adelante una aproximación a la escuela pública como un campo ocupacional específico del Trabajo Social. En esta se expresan las nuevas dinámicas sociales que se viven en el campo educativo, generando necesidades y problemáticas “que desborda a la escuela afectando directamente un derecho fundamental de los niños, como es ejercer una educación de calidad, en pos de su pleno desarrollo” (Centurión, 2017, p.58). Además, expone que es en ese contexto en el cual se construye un espacio ocupacional para el Trabajo Social en algunas escuelas públicas por medio del Programa Escuelas Disfrutables. La autora estudia el programa mencionando la existencia de ciertas limitaciones, lo que la llevó a pensar que: no es un espacio ocupacional amplio, no responde a los pedidos que manifiestan los maestros, y finalmente, no responde a la totalidad de su modalidad.

Por último, se encuentra la monografía realizada por Ángel Laluz titulada *“El rol del Trabajo Social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutable. Ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública”* (2019). Esta tiene como objetivo estudiar el rol del Trabajador Social en el Programa Escuelas Disfrutables que lleva adelante desde el año 2008 el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Mencionada monografía, concluye que el sistema educativo público se encuentra sobrecargado por cuestiones ajenas a su función principal.

³Cuando se hace referencia a los alumnos se incluye también a las alumnas

Por otro lado, a nivel regional se recoge los aportes realizados por la argentina Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Flavia Terigi, quien se ha especializado en el estudio de las trayectorias educativas. En el año 2009 publica el artículo “Las trayectorias escolares” en donde plantea “una serie de reflexiones (...) articuladas en torno a la preocupación política por la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes de nuestro continente” (Terigi, 2009, p.1).

Es por todo lo expuesto, que en esta monografía se pretende contribuir en el estudio del Programa Escuelas Disfrutables y la intervención del Trabajador Social en él, aportando nuevas discusiones acerca de este tema.

Metodología

En esta monografía se utilizó una metodología de carácter cualitativa.

Se considera a la investigación cualitativa como un proceso interpretativo de indagación, fundado de múltiples métodos (biografía, fenomenología, etnografía, etcétera) que examina un problema social (Vasilachis et al, 2006). Con respecto al investigador, se lo sitúa como parte de la realidad social, por ello es incapaz de analizarla desprendiéndose completamente de preconcepciones y otras limitaciones.

Particularmente, se lleva adelante un estudio de caso. Este es una herramienta de investigación para adquirir conocimientos y comprender una situación concreta (Corbetta, 2007), en este caso el Programa Escuelas Disfrutables inserto específicamente en una escuela pública ubicada en la zona norte de la ciudad de Montevideo.

El tipo de diseño en función de los objetivos de la investigación, es exploratorio. Karina Batthyány y Mariana Cabrera (2011), exponen que este tipo de estudios se llevan adelante cuando el objetivo es indagar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado anteriormente. Dichos estudios, se caracterizan por ser más flexibles que los de tipo descriptivos o explicativos.

Dentro de esta metodología se recolectó los datos a partir de una diversidad de técnicas de investigación, tomándose en cuenta en este estudio la revisión bibliográfica, el análisis documental y la entrevista semiestructurada.

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica, para lograr un mayor acercamiento al tema mediante la lectura de antecedentes. Dicha revisión, consiste en hallar, obtener y consultar tanto bibliografía como otros materiales que sean provechosos para los objetivos de la presente investigación. La revisión tiene un carácter selectivo, primándose lo más relevante y reciente (Batthyány y Cabrera, 2011).

Luego se tomó en cuenta documentos vinculados al Programa Escuelas Disfrutables. El uso de documentos se basa en analizar una realidad social delimitada a partir de materiales escritos en general, que son producidos por la sociedad, mediante instituciones (prensa, actas, fichas, etcétera) y/o individuos (cartas, autobiográfico, etcétera) (Corbetta, 2007). En este caso, se utilizarán documentos escritos por instituciones, específicamente de

la Administración Nacional de Educación Pública y el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas consideradas estas fuentes primarias de información. Se puede definir a la entrevista cualitativa como aquella conversación que es tanto provocada como guiada por el entrevistador, realizada a una determinada población seleccionada con la finalidad de adquirir conocimientos (Corbetta, 2007). A su vez, el esquema de preguntas no es estandarizado.

Particularmente, durante la entrevista semiestructurada el entrevistador presenta un guión, por medio del cual va a recoger los temas que debe tratar durante la misma (Corbetta, 2007). Se optó por este tipo de entrevista puesto que en ella se pudo decidir libremente el orden de presentación de los temas a tratar y el modo de formular las preguntas, como también dio lugar a obtener información importante que tal vez no estaba en las preguntas previamente planificadas.

Con respecto a la población a entrevistar, se indagó por un lado al director, una maestra y un maestro comunitario de la escuela estudiada con el motivo de identificar los factores que impactan en la trayectoria educativa del NNA. Se tomó a la mencionada escuela por accesibilidad a partir de haber realizado anteriormente las prácticas pre profesionales allí.

Por otro lado, se entrevistó a una Trabajadora Social perteneciente al Programa Escuelas Disfrutables que intervino en situaciones problemáticas en la escuela anteriormente mencionada.

Además, la presente monografía tomó como consideraciones éticas: la autorización de los entrevistados para ser entrevistados y la confidencialidad de los datos obtenidos a fin de resguardar la identidad de las personas e instituciones involucradas.

Capítulo 1: Los orígenes y el recorrido del Trabajo Social en Uruguay

En el presente capítulo, se abordará la génesis del Trabajo Social a nivel mundial y particularmente su origen en Uruguay, explorando a partir de ello sus variaciones y cambios ocurridos con el transcurso del tiempo.

Además, se desarrollarán algunas de sus principales características, sus dimensiones y sus diferentes campos de intervención.

1.1 El Servicio Social como profesión

Según Carlos Montaña (1998), el Servicio Social presenta más de una génesis – basada en dos tesis, la endogenista y la histórico-crítica- dado que cada una de ellas tiene su propio "arenal valorativo y teórico-metodológico" (p. 7).

El autor anteriormente nombrado expresa que el surgimiento del Servicio Social se enmarca particularmente en dos concepciones, en dos tesis claramente opuestas sobre su naturaleza. Según la perspectiva teórico-metodológico que presenta, se encuentra por un lado la concepción endogenista, y por otro lado, la histórico-crítica. Ambas perspectivas están vinculadas a la "cuestión social", entendiéndose por esta última aquel conglomerado de problemas sociales, políticos y económicos que provienen con el estallido de la clase obrera de la sociedad capitalista (Netto, 1992). Dicha expresión comenzó a ser utilizada en la tercera década del siglo XIX en Europa Occidental para dar cuenta del fenómeno del pauperismo -grande masas de individuos en situación de pobreza extrema-.

Una de las dos tesis mencionadas por Carlos Montaña (1998) es la perspectiva endogenista, la cual haya el origen del Servicio Social en "la evolución, organización y profesionalización de las "anteriores" formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía, vinculada ahora a la intervención en la "cuestión social"" (p.10).

Con respecto a la caridad, dicha forma de ayuda tiene como referencia a Cristo y a la Iglesia Católica. La caridad aparece como una virtud vinculada a la pobreza pretendiéndose que el ser humano se identifique con un sujeto que se encuentra en situación de miseria o de pobreza con el fin de realizar una acción sin recibir nada a cambio. Desde esta perspectiva, la caridad se transforma en una "solución" para tratar los problemas de la pobreza. Toqueville (2003) expresa que hay dos tipos de caridad: la

particular y la pública. La primera; refiere a la asistencia brindada individualmente por sujetos de la sociedad, en cambio, la caridad pública es la asistencia administrada por el Estado.

Otra de las formas de ayuda, es la filantropía. Dicha palabra proviene del griego y significa “amor por los hombres sin distinción de razas, credos y nacionalidades”. Es una práctica de ayuda llevada adelante por los sectores de poder económico y social hacia los grupos subalternos, como una manera de garantizar la cohesión social. Mencionada forma de ayuda se desarrolla desde el laicismo.

Estas formas de ayuda eran desarrolladas por religiosos y laicos inspirados por principios religiosos en instituciones como por ejemplo, asilos, hospitales, orfanatos, entre otras instituciones (Fernández y Rozas, 1988). Cabe destacar, que la Iglesia y las primeras sociedades de beneficencia privadas llevaron a cabo su intervención de asistencia social por principios de “amor al prójimo”.

En oposición a la perspectiva endogenista anteriormente expuesta se encuentra la histórico-crítica. La misma

entiende el surgimiento de la profesión del asistente social como un subproducto de la síntesis de los proyectos político-económicos que operan en el desarrollo histórico, donde se reproduce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica, cuando, en el contexto del capitalismo en su edad monopolista, el Estado toma para sí respuestas a la "cuestión social". (Montaño, 1998, p. 20)

En cuanto al surgimiento de la profesión desde esta perspectiva histórico-crítica José Paulo Netto (1992) expresa que

no hay dudas en relacionar el surgimiento del Servicio Social con las carencias propias al orden burgués, con las secuelas necesarias de los procesos que se presentan en la constitución y en el desarrollo del capitalismo, en especial aquellos concernientes al binomio industrialización/urbanización, tal como éste se reveló en el transcurso del siglo XIX. (p.5)

Marilda Iamamoto y Raúl de Carvalho (1984) entienden desde esta perspectiva histórico-crítica que el Servicio Social nace y se desarrolla como profesión reconocida en la división social del trabajo presentando de fondo el desarrollo capitalista industrial y la

expansión urbana. Es decir, el Servicio Social constituye un tipo de especialización de la división social del trabajo de la sociedad industrial; y por consiguiente, la profesión participa tanto de la reproducción de las relaciones de clases como de sus contradicciones -capital/trabajo-. El “ámbito de la reproducción” incluye los medios materiales del proceso de trabajo -instrumentos de producción y materias primas-, la reproducción de la fuerza viva de trabajo, y también, la reproducción inmaterial: formas de conciencia social jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas.

Se puede afirmar entonces según lo anteriormente expuesto por Marilda Yamamoto y Raúl de Carvalho (1984) que es a partir de la implementación de las políticas sociales que ingresa el Servicio Social en la división social del trabajo. El asistente social era solicitado por su carácter técnico-especializado de sus acciones y por las funciones de origen “educativo”, “moralizador” y “disciplinador” que tenía, apareciendo como el profesional de la coerción y el consenso recayendo su acción en el campo político. Por lo tanto, el proceso de institucionalización del Servicio Social se encuentra vinculado al crecimiento de las instituciones de prestación de servicios sociales y asistenciales generados por el Estado.

Actualmente, se sitúa a la práctica profesional del Trabajo Social como una forma particular de praxis dentro de la división social del trabajo. Desde el punto de vista de Yolanda Guerra (2005) citado en De Martino (2014) la práctica o ejercicio profesional pretende ser hoy en día una actividad transformadora influyente sobre las “condiciones objetivas encontradas por los sujetos asistentes sociales, pero que estos las modifican buscando crear las posibilidades de alcanzar sus fines” (p. 100). Además, cada práctica profesional va a presentar aspectos específicos dependiendo de las condiciones socio históricas en las que se encuentre.

De esta manera, la práctica profesional del Trabajo Social se inserta en la división social del trabajo siendo mercantilizada, puesto que hay una relación de compra y venta por su fuerza de trabajo mediante el contrato. Ello es lo que la diferencia de la actividad asistencial voluntaria que se lleva adelante por motivaciones personales.

En cuanto a la praxis “no es ajena a las transformaciones que procesan las políticas sociales, en tanto espacio socioocupacional de los trabajadores sociales” (De Martino, 2014, p. 101). Las políticas sociales, hacen referencia tanto a las facilidades como a las

restricciones que presenta la ciudadanía para acceder a los beneficios, instaurándose de esta manera los niveles de cobertura de las prestaciones brindadas (Midaglia y Antía, 2017). Es el Estado el encargado de generar políticas sociales.

Por lo tanto, se puede visualizar la existencia de un nexo entre la práctica de la profesión del Trabajo Social y la institucionalización de las políticas sociales. Dicha institucionalización favorece el desarrollo de la profesión como consecuencia de las nuevas formas de intervención del Estado para tratar a la “cuestión social”. Con respecto a esto, Fernández y Rozas (1988) expresan que en toda intervención del Trabajo Social siempre están presentes dos elementos, por un lado, la acción del Estado, y por otro lado, el objeto de intervención.

Dentro de este marco, el profesional del Trabajo Social presenta la capacidad de crear condiciones favorables para la organización de la propia clase con la que se encuentra vinculado (Iamamoto y Carvalho, 1984), llevando adelante un conjunto de intervenciones en la realidad social, utilizando una diversidad de conocimientos acumulados y producidos por las Ciencias Sociales, etcétera.

1.2 Surgimiento del Trabajo Social como profesión en Uruguay

Recogiendo los aportes de Myriam Mitjavila y Elizabeth Ortega (2005) se pretende entender y estudiar el surgimiento del Trabajo Social en Uruguay así como también sus principales características.

Previamente a la génesis del Servicio Social como profesión en Uruguay se encontraban las primeras formas de asistencia social, así como se expuso anteriormente referían a la caridad y a la filantropía. Hasta en las primeras décadas del siglo XX existía cierta influencia

del pensamiento religioso de la Iglesia Católica en las prácticas del servicio social, a pesar del fuerte proceso de secularización de la vida social impulsado desde el Primer Batllismo en Uruguay, las categorizaciones referidas a pecado/virtud, pobres merecedores de la ayuda/ pobres no merecedores de la ayuda, son transportadas también en los discursos de los profesionales del servicio social. (Ortega, 2011, p 35).

A lo largo de las primeras tres décadas del siglo XX se consolida la presencia del Estado tanto en la economía como en la sociedad afirmando la propiedad privada y la reinstalación del país en el contexto internacional en relación al mercado capitalista y su relacionamiento con las grandes potencias hegemónicas. Particularmente, en la cuarta década se comienzan a consolidar en la sociedad uruguaya la instrumentación de políticas sociales dando lugar al surgimiento profesional del Servicio Social (Ortega, 2003).

Específicamente, esta profesión en Uruguay tuvo su origen en el siglo XX a raíz de un conjunto de transformaciones institucionales que vivió el país a lo largo del período denominado como neobatllismo, bajo la presidencia de Luis Batlle Berres (Mitjavilla y Ortega, 2005).

Las transformaciones institucionales fueron principalmente tres: las respuestas sociopolíticas a los problemas sociales, las transformaciones en los modelos etiológicos en el campo de la salud y finalmente, los cambios en la institucionalidad a partir de nuevos espacios organizacionales de atención a la salud (Mitjavilla y Ortega, 2005).

A partir de estas transformaciones se consolida tanto el Estado de Bienestar como las políticas de salud en la sociedad uruguaya lo que permite que el Servicio Social se integre a la división social del trabajo adjudicándole prácticas y funciones.

El Servicio Social “nace en Uruguay asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad” (Mitjavilla y Ortega, 2005, p.212), encontrándose en consecuencia ligado al área de la salud, y existiendo la idea de ser una profesión principalmente de mujeres.

Por lo tanto, fueron las condiciones socio políticas que se desarrollaron desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX en la sociedad uruguaya lo que permitió desplegar el proceso de surgimiento del Servicio Social (Ortega, 2003).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que existe una cierta asociación entre las ideas higienistas y el surgimiento del Servicio Social; sin embargo, ello también se puede percibir a través de la creación de las primeras escuelas de esta disciplina en Uruguay.

El ámbito médico fue el que le dio el origen a la profesión mediante la creación del primer curso de visitadoras sociales de higiene dependiente de la Facultad de Medicina,

Universidad de la República, en el año 1927 (Mitjavila y Ortega, 2005). El Consejo Nacional de Enseñanza de la Enseñanza Primaria y Normal fue quien a través de una resolución en el año 1926 solicita a la Facultad de Medicina la creación del curso anteriormente mencionado. Aunado a esto, solamente podían ingresar los estudiantes que habían aprobado el último año de primaria. No obstante, en las primeras 44 inscripciones en su mayoría eran maestras y estudiantes que habían terminado cuarto año de educación secundaria.

Las visitadoras sociales tenían un rol de vigilancia de las personas sanas, previniendo además que los diversos peligros impacten en la salud de ellas. La intervención de la profesión se realizaba mediante la difusión de métodos de higiene, alimentación, habitación, etcétera; contribuyendo a la calidad de vida higiénica del individuo. El profesional además tenía que asegurarse que se diera el cumplimiento a las prescripciones del médico por parte de los usuarios y que los niños asistan a controles sanitarios.

Además de prevenir los peligros que pueden aparecer en la salud de las personas y de difundir los métodos de higiene, las visitadoras sociales también cumplían con la acción de enseñanza brindando instrucciones sanitarias a los maestros y a los niños (Mitjavila y Ortega, 2005).

Las visitadoras sociales promovían el bien social, era quién le brindaba al médico informes sobre los hábitos y antecedentes de los usuarios enfermos, entre otros aspectos. A su vez, le correspondía “crear entre el médico y la familia del enfermo un ambiente de absoluta confianza que facilitara la ejecución del tratamiento indicado” (Ortega, 2003, p. 52).

Los cursos de visitadora social “parecen haber sido eliminados en 1933 o 1934, posiblemente por falta de rubros” (Ortega, 2003, p.53).

En segundo lugar, se crea la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Salud Pública en el año 1934 (Ministerio recientemente creado), presentando como requisitos para ingresar a la misma la aprobación de la educación secundaria y tener una edad entre 19 y 30 años. En palabras de Elizabeth Ortega (2003) “un aspecto que expresa la carencia de rubros con que contaba la escuela (cuestión que surgía de la propia ley orgánica del

MSP) era su funcionamiento en una dependencia del MSP llamada “Higiene Industrial”” (p.67).

En tercer lugar, se crea la Escuela de Servicio Social del Uruguay de origen católico en el año 1937. Dicha escuela, se encontraba vinculada a las “estrategias de acción de la Iglesia Católica a nivel mundial” (Ortega, 2003, p. 68).

Finalmente, en el año 1957 se crea la Escuela Universitaria de Servicio Social en la Universidad de la República dado que en las actas del Consejo Universitario del año 1954 se mostraban el interés que había en la Universidad “en cuanto a la creación de una escuela de Servicio Social en su seno” (Ortega, 2003, p. 145).

De este modo, se visualiza como la profesión históricamente se vinculó con las disciplinas del ámbito de la salud, encontrándose por ejemplo las primeras modalidades de formación e intervención en contacto con dicha área. A su vez, se percibe un fuerte vínculo hacia la educación puesto que eran las visitadoras sociales quienes cumplían la función de enseñar, transmitiendo conocimiento (higiene, etcétera) a los individuos. Por todo ello, se entiende que tanto el campo de la salud como el de la educación promovieron el surgimiento del Servicio Social.

1.3 Campos de intervención profesional

La intervención profesional del Trabajador Social en Uruguay se lleva adelante en diversos campos: salud, justicia, educación, comunidad, discapacidad, entre otros. Se entiende por campo aquel espacio de juego que contiene jugadores dispuestos a jugar, creyendo en las inversiones y en las recompensas, presentándose luchas con el objetivo de poseer capital social, cultural, simbólico, económico, entre otros (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Tomando la intervención profesional desde el enfoque relacional de Pierre Bourdieu(1995) se puede llevar adelante tanto el análisis como el estudio de la configuración de los diversos campos de intervención dado que se encuentra integrado por diferentes agentes con diferentes puntos de vista e intereses en juego (Rozas y Gabrinetti, 2015, p.6).

Uno de los campos de intervención es la comunidad. Mencionado campo se entiende que existe por contener determinada ubicación geográfica y presentar un

conglomerado tanto de relaciones como de interrelaciones de individuos y grupos “que expresan un modo de vivir en la cual participan de intereses y actividades relacionadas con su supervivencia biológica y social” (Rozas, Oyhandy y Favero, 2015, p.23). Además, la comunidad se encuentra atravesada por situaciones de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad. Dichas situaciones son las que van a demandar en este campo la intervención profesional del Trabajo Social.

Otro de ellos es el campo de la justicia. Mencionado campo se presenta como uno de los pilares de organización por parte del Estado, es tanto una condición como garantía de igual atención y trato para todos los ciudadanos (Velurtas, 2015, p. 36). Particularmente, en este campo el profesional de Trabajo Social orienta su accionar con el objetivo de garantizar la protección de los derechos humanos de los/as ciudadanos/as.

También interviene en el campo de la discapacidad. El concepto de discapacidad deviene de “handicap”; una de las diferencias entre ambos términos es el punto de partida. En palabras de María Noel Miguez (2014) “La palabra handicap fue introducida para contribuir a una igualdad de oportunidades entre las personas, en este caso, aquellas que parten de condiciones de base diferentes” (p.62). Así pues, en su sentido etimológico, la palabra handicap presenta en su concepción la igualdad de oportunidades. Mediante la intervención en este campo el profesional busca el “bienestar” de la población que se encuentra en situación de discapacidad (Mara, 2015).

El campo de la salud se encuentra permeado por una diversidad de profesionales que llevan a cabo acciones con el objetivo de promover la salud; entre los profesionales se puede percibir el Trabajador Social. En Uruguay, el Estado se muestra presente y activo en este campo, aumentando tanto los niveles de inclusión como de protección social de las personas a través de las políticas sociales.

Un campo importante y que es relevante para esta monografía es el campo educativo. Este no está únicamente integrado por alumnos, estudiantes, maestros, docentes sino que en este también se hayan profesionales de otras disciplinas, como por ejemplo, los Trabajadores Sociales. Dicho profesional interviene a partir de acciones estratégicamente diseñadas para determinada situación problemática que genera malestar institucional como por ejemplo, de maltrato, violencia, ausentismo, discriminación, exclusión, entre otras, las cuales impactan en el NNA transversalizando su trayectoria

educativa. Muchas veces las líneas de acción del profesional del Trabajo Social son tomadas a través del trabajo interdisciplinario, integrando por diversos profesionales. A su vez, mediante la intervención del Trabajo Social en el campo educativo la profesión puede llevar adelante vínculos interinstitucionales de calidad, promoviendo una eficiente utilización de los recursos que presenta la comunidad.

1.4 Dimensiones del Trabajo Social

Según Adela Claramunt (2009) el Trabajo Social se fundamenta en cuatro dimensiones. Ellas son: la dimensión investigativa, la dimensión asistencial, la dimensión socioeducativa, y finalmente, la dimensión ético política.

La dimensión investigativa es aquella por la cual los profesionales a través de sus prácticas desarrollan estudios acerca de una determinada realidad sobre la cual generalmente intervienen (Claramunt, 2009). Es decir, producen conocimientos sobre los distintos procesos sociales, estudiando “las características de los sujetos con los que trabaja, los problemas sobre los que actúa, las prácticas que como profesión desarrolla, particularmente en el campo de las políticas sociales, área privilegiada de inserción de esta profesión” (Claramunt, 2009, p.93).

Por otro lado, se encuentra la dimensión asistencial. Adela Claramunt (2009) expresa que es “el componente del accionar profesional que se encuentra más estrechamente asociado a la existencia y otorgamiento de servicios, prestaciones y recursos” (Claramunt, 2009, p.93). Es en esta área donde el accionar del profesional de Trabajo Social se ubica en los procesos de gestar el nexo entre las organizaciones que brindan servicios -públicas, privadas y mixtas- y sus destinatarios. Para ello, tiene que identificar tanto los recursos sociales disponibles con los que cuenta como su caracterización y el manejo de los mecanismos de acceso para poder orientar a la persona que lo necesite (Claramunt, 2009) con el fin de promover la reproducción biológica y social de ella. En efecto, el acceso de las personas a los recursos y servicios del país habilita los derechos de las mismas en su calidad de ciudadano. Cabe destacar que es mediante la profesión del Trabajo Social que se puede actuar para mejorar la calidad de los programas y los servicios sociales.

Con respecto a la dimensión socioeducativa, la misma consiste en aquellos “procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las

formas de pensar y de actuar de las personas con las que trabajamos” (Claramunt, 2009, p.97). Dependiendo de las orientaciones ético políticas y teórico metodológicas que presente el profesional será el énfasis con el que lleve adelante su accionar desde una perspectiva educativa, pudiendo apuntar por un lado, al disciplinamiento, y por otro lado, al fortalecimiento y capacidad contestaría. En algunos casos, mediante la aplicación de esta dimensión el profesional promueve conocimientos como por ejemplo, prácticas sociales que desarrollen tanto el potencial como las capacidades intelectuales, afectivas, organizacionales, materiales, entre otras de los sujetos mencionados. Efectivamente, el componente de la dimensión socioeducativa en el accionar del Trabajo Social favorece la producción de aprendizajes socialmente compartidos (Claramunt, 2009).

Por último, la autora hace alusión a la dimensión ético política, esta atraviesa las diferentes dimensiones constitutivas del Trabajo Social (socioeducativa, investigativa y asistencial) permeando las demás dimensiones condicionando y determinando el accionar del profesional ya que el mismo se encuentra situado en un campo de relaciones de poder (Claramunt, 2009). Se llevan a cabo en esta dimensión “proyectos sociales diversos, así como una concepción del mundo, del cambio social y del sentido de esa transformación” (Claramunt, 2009, p.99).

De modo personal, se consideró menester recoger los aportes de Adela Claramunt (2009) y expresar las diversas dimensiones que componen actualmente el accionar de la profesión en Uruguay para poder llevar adelante los desafíos que se les presenta. Dichas dimensiones se interrelacionan y retroalimentan entre sí aportando cada una de ellas contenidos dependiendo de las diferentes dimensiones en la que se posicione el profesional.

Capítulo 2: Recorrido histórico de la educación primaria en Uruguay

En el presente capítulo, se realizará un breve recorrido histórico por la educación primaria en Uruguay, focalizando la atención en sus principales características. También, se expondrá brevemente el estado actual de la educación en nuestro país a partir de la Ley General de la Educación N° 18.437, sus desafíos más relevantes y los cambios implementados en ella por la Ley de Urgente Consideración (LUC).

Durante la época de la Colonización la educación era impartida por los españoles (Administración Nacional de Educación Pública, 2007). Estos tenían a su cargo escuelas que eran confesionales, estando a la Orden de los Jesuitas y de los Franciscanos.

Hasta fines del siglo XIX Uruguay seguía presentando una función conservadora (basada en valores tradicionales que se les presentaba a los alumnos/as de forma acrítica y dogmática) a la hora de transmitir conocimientos y reproducir valores de los sectores sociales hegemónicos. De esta forma, la escuela se imponía como una herramienta para el establecimiento del orden social.

La educación en Uruguay hacia el novecientos estaba vinculada al disciplinamiento tratando de controlar la misma la “barbarie” existente en el país. Esto dio lugar a que la sociedad uruguaya comenzará a experimentar una nueva sensibilidad llamada “civilizada” caracterizada por “la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina” (Barrán, 1990, p.11).

Esta nueva sensibilidad, se ubica entre los años 1860 y 1890 cuando el país comienza a “modernizarse” acompañando su evolución demográfica, económica, tecnológica, política, social y cultural a la ocurrida en la Europa capitalista. Con respecto a lo educativo, eran los maestros los encargados de imponer ciertas conductas como sensibilidades de acuerdo al nuevo Uruguay. El ocio y el juego que habían sido hechos habituales en la sociedad “bárbara”, comienzan a percibirse con culpa puesto que surge una nueva forma de sentir y actuar.

La escuela es la institución en la que el maestro lleva adelante su profesión. Dubet (2006) plantea que la misma es una institución educativa socializadora la cual inculca prácticas por medio de la razón a los individuos transmitiendo ideas, cultura, hábitos sociales, entre otros aspectos de una generación a otra. Para ello, el modelo escolar

utilizaba la “conversión” entendiéndose por esta “« (...) un movimiento profundo por el cual toda el alma se orienta hacia una dirección del todo nueva, cambia de posición, de sitio y modifica, por consiguiente, su punto de vista acerca del mundo »” (Durkheim, 1990, citado en Dubet, 2006, p.34).

La educación se moderniza con José Pedro Varela, basándose esta en la razón y en la moral laica para la transmisión de los contenidos, teniendo como objetivo constituir una cultura escolar única (Administración Nacional de Educación Pública, 2007). El modelo educativo llevado adelante tenía al maestro como principal encargado de la exposición de los contenidos enfatizando en la repetición de la verdad universal. Dentro de este marco es que surge el pensamiento filosófico y pedagógico de José Pedro Varela pretendiendo este instalar un proyecto político social con el fin de comprender la situación educativa. Varela sostenía que la educación debía ser laica, gratuita y obligatoria apareciendo además la misma como una cuestión de carácter público, político, cívico.

Dentro del área de la educación primaria se encuentran los maestros los cuales se encargaban entre tantas cosas de llevar adelante lo que Dubet (2006) denomina el “trabajo sobre los otros”, es decir, “aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a los otros” (p.17) siendo además partícipes de la socialización de los individuos.

Por consiguiente, el modelo escolar además de enseñar era un espacio moral, el cual tenía cohesión al presentar un imaginario social ideal, no permitiendo que haya divisiones sociales. Para ello la escuela aplicaba la convención, aquella acción que incita a cambiar de posición y de sitio el punto de vista del individuo sobre el mundo (Dubet, 2006).

Fue a partir de los programas aprobados en el año 1917 (Programas de Escuelas Urbanas y Programas para Escuelas Rurales) que se proyecta una separación de la Iglesia en las escuelas concretándose el ideal vareliano de laicidad (Administración Nacional de Educación Pública, 2007).

El proceso de industrialización que se produjo en Uruguay desde el año 1930 a 1959 trajo nuevas exigencias a la educación, asumiendo el Estado “la función social de educar a la población como un compromiso con la Democracia” (Administración

Nacional de Educación Pública, 2007, p.9). Los sectores industriales presentaban un interés en la formación de los trabajadores puesto que se comenzaba a tecnificar y producir los sectores industriales volviéndose pertinente preparar al obrero para que se pueda adaptar a los cambios que experimentaba dicho sector.

En ese contexto, la educación uruguaya toma influencias provenientes de los Estados Unidos como una opción alternativa a la “Escuela Tradicional” presente en ese momento, surgiendo una “Escuela Nueva” la cual tenía como fin “formar al pueblo en una educación estética y emancipadora” (Administración Nacional de Educación Pública, 2007, p.10). Desde esta perspectiva, aparece la persona como sujeto de derecho, teniendo derechos y obligaciones; estableciéndose que la educación es un derecho universal en Uruguay por tanto toda persona tiene la obligación de concurrir a la escuela.

A fines de la década de los 50, el modelo de desarrollo ISI (Industrialización por Sustitución de Importaciones) basado en la industrialización dirigida por el Estado como motor principal del crecimiento, inversión, empleo, entre otros aspectos que presentaba Uruguay entra en crisis, produciéndose por tal motivo un deterioro económico de productos tanto internos como externos provocando cambios en los diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos, el educativo. Esto produce una restricción en el presupuesto de la educación, lo cual se traduce en la reducción de los salarios de los docentes, así como también la falta de materiales educativos, etcétera. En aquel momento se realizaron críticas desde el gobierno hacia los docentes, expresándoles que ellos violaban la laicidad de la educación, caracterizándose su trabajo como adoctrinador escolar (Administración Nacional de Educación Pública, 2007). En este contexto, la opinión pública y los sectores políticos llevaron adelante controles ideológicos tanto hacia profesionales anteriormente mencionados como también hacia las instituciones educativas.

Hasta fines de los años 50 la escuela presentaba una función igualadora y homogeneizadora, pero dicho rol comienza a cambiar volviéndose discriminadora y represiva puesto que

se vivía una realidad de profunda injusticia que se veía como imposible de transformar. Ese determinismo social era tan fuerte que no se veía que la educación pudiera revertirlo. Paralelamente la educación privada se mostraba como la solución para los sectores de élite y de un sector de la clase media que

aún creía en la educación. La brecha entre lo público y lo privado se amplía también desde el imaginario social (Administración Nacional de Educación Pública, 2007, p. 20).

En el año 1973, se aprueba la Ley General de Educación N°14.101 presentando como bases fundamentales “unificar el sistema educativo, eliminar todo rastro de partidización y politización y con ello la condición de electivos de algunos cargos de consejeros” (Pacheco, 2018, p. 13). Dicha ley defendía la laicidad en la educación con el motivo de proteger a la sociedad tanto de las influencias del comunismo internacional como de las ideologías de izquierda. En ese mismo año, durante el mes de junio se instala la Dictadura Cívico-Militar en nuestro país, produciendo en el ámbito educativo una reestructura, la cual conlleva a una ruptura con el pacto liberal y democrático que había tenido tradicionalmente la educación de nuestro país hasta ese momento. Mencionada dictadura a su vez reformó en el sistema educativo tanto los fines como también su estructura, programas y planes. Durante el transcurso de la Dictadura se llevó adelante un modelo educativo de exclusión opuesto a los principios que tenía la educación de incluir a todos los individuos de la sociedad. En efecto, dada esa exclusión los individuos presentaban desigualdades de oportunidades.

Con la vuelta a la democracia en el año 1985 se produce en el ámbito educativo la aprobación de la Ley de Emergencia de la Educación N°15.739 conteniendo en la misma diversos acuerdos alcanzados. Por ejemplo, aquellos docentes y funcionarios que habían sido destituidos por motivos ideológicos durante el período de Dictadura Cívico-Militar se postularon a concursos para ocupar cargos en el sistema educativo nuevamente. En síntesis, la educación pública se refundaba, volviendo a presentar ideas de libertad, democracia, igualdad y laicidad que lo habían caracterizado.

A partir de los años 90 la importancia por la política educativa se globalizó, a muchos países les interesaba asegurar la educación básica de toda su población con el motivo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Administración Nacional de Educación Pública, 2007). Entendiéndose por estas al “conjunto de conocimientos, destrezas y valores indispensables para sobrevivir, participar y satisfacer las exigencias más elementales de las personas en una sociedad de mercado” (Administración Nacional de Educación Pública, 2007, p.32).

Particularmente, Uruguay además de intentar fortalecer la educación pública, educación laica y la responsabilidad del Estado quiso fortalecer la educación privada puesto que restringía las funciones de control del Estado. Por consiguiente, a partir de estas modalidades al Estado únicamente se le asignaba la responsabilidad de ofrecer educación a aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad. En el último momento mencionado ya no se hablaba de laicidad como solía hacerse antes sino de calidad y equidad, una educación para llevar adelante la tolerancia (Administración Nacional de Educación Pública, 2007). En efecto, estas políticas provocaron estigmatización institucional, poblacional y sectorial en el magisterio nacional.

A partir de la competencia entre lo privado y lo público que se daba por la extensión de horarios, actividades extracurriculares, etcétera, Uruguay crea el modelo de Escuela de Tiempo Completo. A su vez, también se planificaron políticas focalizadas para intervenir en aquellos sectores que se encontraban en mayor situación de pobreza.

Durante el año 1995 se lleva adelante la llamada “Reforma de Rama”, reforma propuesta por el ex director nacional de educación pública Germán Rama quien introduce cambios en el sistema educativo uruguayo entre los años 1995 y 2000. El ámbito educativo se vio permeado por varias innovaciones con los motivos de mejorar “la calidad de los aprendizajes y el fortalecimiento de la equidad en el acceso a la educación” (Lanzaro, 2004, p.5). Particularmente, dicha reforma presentaba cuatro objetivos centrales: 1) consolidar la equidad social; 2) mejorar la calidad educativa; 3) dignificar la formación y la función docente; y finalmente; 4) fortalecer la gestión institucional.

Posteriormente, en el primer gobierno del Frente Amplio se rediseñó el sistema de Protección Social. Dentro del campo de educación primaria se encuentra como política universal la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y como política focalizada, el Programa Maestros Comunitarios (PMC), Tránsito Educativo, Programa Aulas Comunitarias (PAC), Compromiso Educativo (Olesker, 2013). En general, las políticas públicas de este nuevo gobierno ponían el foco de atención en los sectores más vulnerables. Las estrategias llevadas adelante

se puede sintetizar en dos líneas de acción: i) La creación de nuevos dispositivos dirigidos a los sectores de mayor vulnerabilidad social con el objetivo de la inclusión social, por un lado; ii) la modificación de los seguros sociales

tradicionales con el objetivo de ampliar sus coberturas, por otro lado. A su vez el nuevo diseño procura que estos dos componentes se interrelacionen para construir un Sistema Nacional de Protección Social que cumpla con el objetivo esencial de brindar cobertura al conjunto de la población. (Lagomarsino, 2009, p. 77).

Desde el año 2008 la educación en Uruguay se encuentra regulada por la Ley N°18.437 la cual enmarca a la educación como un derecho humano fundamental y un bien público.

La misma en su artículo 1 expresa “la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental” (Ley N°18.437 - Poder Legislativo, 2008, p.1). De este modo, el Estado aparece como el encargado de garantizar y promover una educación de calidad para la totalidad de sus habitantes.

La Ley anteriormente nombrada expone en su artículo N°2 que debe reconocerse tanto el goce como el ejercicio del derecho a la educación como “un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Ley N°18.437 - Poder Legislativo, 2008, p.1).

La educación en Uruguay presenta seis principios básicos establecidos por la Ley General de Educación en su segundo capítulo. Estos son: universalidad (todos los habitantes pueden acceder a la misma), obligatoriedad (de educación inicial, educación primaria y educación media básica y superior), diversidad e inclusión (el Estado es quien asegura los derechos de los colectivos minoritarios o de quienes estén en especial situación de vulnerabilidad), participación (el sujeto que ejerce el derecho a la educación debe ser activo en el proceso con el objetivo de apropiarse de los saberes), libertad de enseñanza (el Estado sólo intervendrá en cuanto a la higiene, moralidad, seguridad, orden público), y finalmente, libertad de cátedra (el docente realiza la planificación de su curso de la manera que entienda pertinente siguiendo los planes, así como también los programas).

Para finalizar este capítulo es relevante afirmar que el 9 de julio del presente año se promulgó la *Ley N° 19. 889⁴ Ley de Urgente Consideración* en Uruguay la cual en su *sección III - Educación*, comprendida desde el artículo N° 127 al N° 206 modifica más de

⁴ Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020> 22/07/20

la mitad de los artículos de la Ley N° 18.437 Ley General de Educación promulgada el 12 de diciembre del año 2008.

Sin entrar en un análisis exhaustivo de los cambios que introduce la LUC, cabe introducir el posicionamiento de Pablo Martinis (s.f) al respecto:

Uno de los principales cambios que la LUC introduce es la desaparición de la definición como “público” del sistema nacional de educación. En este sentido, la Comisión Coordinadora de Sistema Nacional de Educación Pública es sustituida por una Comisión Coordinadora de la Educación (art. 157, LUC). También se introducen cambios en la conformación de esta Comisión Coordinadora. De la integración dispuesta en la Ley 18437 se mantienen el Ministro o, en su defecto, el Subsecretario de Educación y Cultura, el Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y el Presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP. La Universidad de la República ve retaceada su participación, ya que de una integración prescriptiva por parte del Rector y dos Consejeros del Consejo Directivo Central, se pasaría a “dos representantes de las instituciones universitarias públicas”. A su vez, se integran a la Comisión: un representante de las instituciones universitarias privadas, los Directores Generales y el presidente del Consejo de Formación Docente de la Administración Nacional de Educación Pública, un representante de la educación primaria y media privadas, un representante de la Comisión Nacional de Educación no Formal, un representante del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, un representante del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, un representante de las instituciones de formación militar, un representante de las instituciones de formación policial. (p.15)

En los próximos años se verá el impacto en el sistema educativo de los cambios formulados en la LUC junto a un presupuesto que acorta la inversión del Estado en materia educativa, éste último estando en el momento de elaboración de la monografía final de grado en pleno debate en el Parlamento.

Capítulo 3: Actual intervención profesional y los factores que impactan en la trayectoria educativa del NNA

En el presente capítulo, se expondrán los factores que impactan en la trayectoria educativa de los NNA, considerándose por factores a aquellas situaciones que afectan al ser humano y en el caso específico de esta monografía a la población objetivo, pudiendo ser los mismos de diversa índole, social, económico, habitacional, etcétera.

Además, se describirán las diversas formas de intervención que se despliegan en el ámbito escolar cuando se presenta algún factor que incide en la trayectoria educativa del NNA focalizándose la atención en una escuela ubicada en la zona norte de la ciudad de Montevideo.

Por último, se expondrá y describirá tanto el Programa Escuelas Disfrutables - programa por el cual actualmente se hacen más visibles las formas de intervención profesional del Trabajo Social en la educación primaria pública- como el rol y la intervención desarrollada por dicho profesional en la escuela anteriormente mencionada a partir de su inserción en el programa.

3.1- Desafíos que presentan las escuelas públicas de Uruguay

La escuela es la principal institución para que el NNA desarrolle tanto sus habilidades sociales como cognitivas además de ser un espacio de ejercicio de sus derechos y ciudadanía (CEIP, SIPIAV-INAU y UNICEF, 2013).

En el centro educativo el NNA entra en contacto con una multiplicidad de profesionales y/o adultos, como por ejemplo, maestros, auxiliares de limpieza, cocineros, entre otros técnicos generándose de este modo vínculos de confianza entre ellos -en su mayoría entre el maestro y el alumno por el tiempo y espacio que comparten a diario-. A partir de lo anterior, y de esta relación el NNA puede exteriorizar y manifestar al profesional situaciones problemáticas que vivencia en su hogar, siendo percibidos en su comportamiento, físicamente o en expresiones surgidas en el aula frente a determinada situación.

En palabras de Shirley Young (s.f) hay que “Pensar la infancia como sujetos únicos y en relación, que llegan a la institución siempre con saberes y desarrollan procesos complejos y diversos nos lleva a que, para garantizar derechos, sea necesario conocerlos”

(p. 90). Es ese “conocerlos” lo que permite al cuerpo docente detectar situaciones problemáticas que atraviese el NNA impactando en su trayectoria educativa.

El informe del CEIP junto el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV-INAU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) (2013) manifiesta que

En Uruguay muchos niños y niñas son sometidos a distintas formas de violencia; gran parte de ellas responden a prácticas de crianza naturalizadas que utilizan la violencia como método correctivo, considerando que, con este fin, gritos, golpes y humillaciones están justificados. Otras expresan el comportamiento abusivo de algunos adultos hacia quienes tienen con ellos una relación de dependencia (p.7).

Cuando se habla de prácticas de crianza se refieren a “las formas en que los padres se relacionan con sus hijos y a los comportamientos específicos que adoptan para lograr determinados objetivos en su socialización” (Cabella y Nathan, 2011, p.5), pudiéndose dar también este tipo relacionamiento con un referente adulto que no es ni el padre ni la madre.

Las situaciones que anteriormente se mencionaron las puede vivenciar el NNA a lo largo de toda su trayectoria educativa, particularmente en su transcurso por la enseñanza primaria demandando ser abordadas desde una perspectiva integral garantizando sus derechos. Tales situaciones, producen efectos físicos, psicológicos como también educativos manifestándose a través de un menor desempeño, problemas de aprendizajes, dificultad para comprender, ausentismo.

Además de los efectos anteriormente expuestos, Alcántara (2010) expresa que particularmente el niño/a que pasa por alguna situación de violencia o maltrato suele mostrarse más agresivo en el ámbito escolar.

En su mayoría, “los/as escolares (...) por un lado, prefieren esconder lo que sucede dentro de su hogar, mientras que por otro desean que alguien descubra la situación conflictiva y los rescate” (Alcántara, 2010, p. 105). Por ello, debe considerarse importante el rol del docente y su vínculo con el NNA como también su conocimiento del tema para poder abordarlo en una primera instancia.

Desde la visión del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017) “el ingreso y la permanencia de los niños en la escuela primaria (...) facilita la detección de situaciones de violencia en el hogar” (p. 52) así como también permite detectar otros tipos de situaciones.

A partir de las evaluaciones llevadas adelante por el CEIP durante los años 2015 y 2016 se percibe entre las situaciones más frecuentes en los NNA: intentos de autoeliminación, maltrato, abuso, abandono, ausentismo, bullying, entre otras (CEIP, 2017).

Ante estos hechos, la escuela no puede actuar sola, siendo necesario para ello el involucramiento de otras instituciones que hayan tenido contacto con el NNA como por ejemplo, el Centro de Salud, el Club de Niños, etcétera.

En palabras del CEIP, el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV-INAU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013) “los maestros (...) podrán generar mecanismos para una detección temprana y garantizar la coordinación con otros actores institucionales que habiliten una intervención para la protección de niños, niñas y adolescentes” (p. 41).

Frente a las diversas situaciones que puede atravesar un alumno de primaria es sumamente importante que el cuerpo docente cuente con pasos o lineamientos a seguir. Vinculado a ello, hoy en día mencionados profesionales cuentan con el: 1) *Mapa de Rutas para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito educativo* realizado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP); Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), Sistema Integral de Protección a niños, niñas y adolescentes contra la Violencia (SIPIAV) y UNICEF Uruguay en el año 2013, 2) *Protocolo de prevención de ausentismo* realizado por CEIP en el año 2016, 3) *Protocolo de intervención para el seguimiento de los alumnos de 1er año enmarcado en el Proyecto de Primer Ciclo Escolar* realizado por CEIP –no explicita año-, 4) *Protocolo de inclusión educativa* realizado por CEIP en el año 2014, entre otros.

Específicamente, para detectar una situación de vulnerabilidad que haya vivido un NNA en su entorno, los profesionales del ámbito educativo pueden focalizar su atención en el relato (accidental o voluntario de una situación problemática vivida por el propio NNA o de un familiar cercano, de otro NNA, vecino), en los cambios físicos (visibles o

no en el cuerpo, se pueden detectar por estudios en centros de salud) o conductuales (actitudes y comportamientos) (CEIP, SIPIAV-INAU y UNICEF, 2013).

La competencia del cuerpo docente es llevar adelante el rol pedagógico en la institución educativa en la cual se encuentran insertos no teniendo que realizar el diagnóstico de las situaciones problemáticas que vivencian sus alumnos/as puesto que se encargarían de abordarlas los profesionales y/o técnicos especializados del ámbito de la educación, de la salud y social apareciendo en este caso el rol del Trabajador Social.

Ante cualquier situación problemática detectada por un maestro, el profesional se lo deberá comunicar a la Dirección de la escuela en la que se encuentra llevando adelante su trabajo. A su vez, la Dirección va a ser quien le informe a la Inspección de Escuela con el objetivo tanto de analizar como de definir las estrategias a seguir teniendo en cuenta las normativas institucionales (CEIP, SIPIAV-INAU y UNICEF, 2013). Hay diversas situaciones en la cual la Inspección considera importante que intervenga el equipo psicosocial del Programa Escuelas Disfrutables solicitando su intervención; y en otras, directamente judicializando la situación.

3.2- Desafíos que presenta particularmente una escuela ubicada en la zona norte de la ciudad de Montevideo

La escuela abordada en esta monografía se encuentra ubicada en la zona de Casavalle, dentro del Municipio D de la ciudad de Montevideo y del centro Comunal N° 11. Dicha zona se caracteriza por ser de contexto vulnerable

los habitantes viven en contextos de pobreza, es concebida en los últimos años como insegura, peligrosa y territorio de delincuentes y de narcotraficantes, aspectos sobre los que los medios de comunicación insisten constantemente. Desde estas construcciones de peligrosidad las políticas de seguridad en el territorio ocupan un lugar central, que refuerzan la violencia de estigmatización con la que conviven los habitantes diariamente. (Lieberman, s.f, p.11).

En lo que respecta a la situación de pobreza, la Intendencia de Montevideo (2019) expresa que Casavalle se ubica dentro del municipio D donde se encuentra la mayor cantidad de hogares como de personas pobres, constituyendo el 15,1 % de los hogares y el 22,4 % del total de las personas del departamento.

Particularmente, este municipio es el que presenta la mayor cantidad de niños/ as en situación de pobreza alcanzando un 39,6% a los niños comprendidos entre los 5 a 12 años (Intendencia de Montevideo, 2019). También es de destacar que este municipio es el que presenta un mayor rezago escolar de los NNA de 8 a 15 años, alcanzando una cifra del 15,7% (Intendencia de Montevideo, 2019).

Además, Casavalle es según la percepción del Director de la escuela un “territorio que geográficamente está bastante aislado, entonces es un problema que tenemos” (Entrevistado Director, ver anexo).

Actualmente, la escuela funciona en doble turno, cuenta con 35 docentes (maestros, maestras, profesores de inglés, de educación física), personal de comedor, servicio, limpieza, inspectores en línea jerárquica, funcionarios policiales y una totalidad de 525 estudiantes aproximadamente (Entrevistado Director, ver anexo). A diferencia de otras escuelas esta específicamente hasta comienzos de este año en el marco de la nueva dirección ha tenido cierta flexibilidad pedagógica lo que hace que se trabaje por tramo entendiéndose por esto “el tiempo-espacio establecido para aprender un conjunto de saberes que se desarrollan, implicando la responsabilidad de un equipo docente que trabaja cuidando y propiciando trayectorias escolares personales y grupales a la vez” (Young, s.f, p. 86). De esa forma, la escuela garantizaba la continuidad educativa del NNA como también pretende acelerar los procesos de aprendizaje de mencionados sujetos; además, potencia el accionar del docente puesto que trata de comprender los procesos de sus alumnos desde una mirada de trayectoria.

En la práctica, “los alumnos se encuentran compartiendo agrupamientos organizados a partir de la evidencia de los procesos de conceptualización en que se encuentran los niños, en escritura y numeración (primer tramo), en procesos de comprensión (segundo tramo)” (Young, s.f, p. 87). Lo expresado anteriormente es un elemento diferenciador en cuanto a la mayoría de las escuelas del país –trabajan por grado-.

En los últimos años la matrícula de los estudiantes de esta escuela, ha descendido (Lieberman, s.f); por ello surge la preocupación desde el cuerpo docente por la situación de las familias, y particularmente, por los NNA; llevándose adelante un “colectivo docente en movimiento” (Lieberman, s.f) capaz de interpelar, transformar y transformarse, experimentando la escuela en función de ello cambios en su funcionamiento y en el cuerpo

docente llevándose adelante acciones que no se aplican en otras escuelas –como por ejemplo el trabajar en tramos y no en grado-.

No obstante, a partir de marzo del presente año dada la situación de emergencia que viene atravesando el país y la nueva dirección de la institución educativa, se comienza a trabajar por grado, “entonces si van haber algunos movimientos dentro del mismo grado ya no tramo” (Entrevistado Director, ver anexo).

Durante la trayectoria educativa del NNA que transita por esta escuela, el docente se transforma en un actor fundamental pudiendo detectar situaciones que atraviesan los alumnos a partir de sus propias narraciones. No obstante, la Trabajadora Social entrevistada expresa que “muchas veces son situaciones que se detectan en la escuela porque es como el primer lugar de socialización del niño” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

En palabras del Director,

si sucede algo, si alguna compañera o compañero por la construcción del vínculo que tiene detecta una situación, se abordan, se activaran los protocolos que se tengan que activar pero se va a mantener en un encuadre de confidencialidad o sea no pasa a ser algo público, me parece que es algo que tiene que tomarse y acompañar con los límites que tenemos para acompañar como escuela. (Entrevistado Director, ver anexo).

En lo que respecta a los factores o situaciones que han vivenciado los NNA que transitan por esta escuela, no existe un factor que incida más que otro en la trayectoria educativa sino que se manifiesta que es un factor multicausal (Entrevistado Docente Comunitario, ver anexo). Un docente entrevistado mencionó diferentes factores como por ejemplo, las condiciones económicas, los factores educativos, abuso, violencia, la expectativa de la familia, entre otros aspectos. Por expectativas familiares se hace referencia a la probabilidad que manejan las familias de que sus hijos/as continúen sus estudios académicos hasta la Universidad. En lo que refiere a los factores educativos expresan que ellos “son las instituciones educativas, que tienen que ver con la mirada que tenga el maestro hacia el niño” (Entrevistado Docente Comunitario, ver anexo).

En relación a las situaciones de violencia, abuso, entre otras, el Director expresó que se producen “permanentemente, pero eso atraviesa a todas las familias, todo el universo” “la violencia, el abuso, el maltrato, el abuso sexual está instalado en todos los contextos y acá también”. Con esta expresión se deja claro que este tipo situaciones transversaliza a toda la sociedad no dejando excluidos a determinados NNA.

De manera similar, durante la entrevista realizada a la Trabajadora Social del Programa Escuelas Disfrutables se puede distinguir nuevamente cómo los aspectos económicos, sociales, culturales, etcétera que presente una familia influye en la intervención de este programa, afirmando que “a veces los problemas atraviesan como a toda la sociedad” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

En este sentido, como plantea el Director, Casavalle “es un territorio muy adverso” en donde está también la expectativa con el aprendizaje. En mencionada zona se encuentra “el mayor porcentaje de jóvenes que no culminan la educación media: 68,9%” (Carabelli, Cabrera y Hernández citado en Álvarez, 2013, p.282).

Otro factor nombrado por el docente comunitario fue la “negligencia”, expresando que muchas veces la misma se produce

por omisión por una familia que no está presente, pero muchas veces negligencia por cuestiones económicas, acá en este barrio hay mucha gente que trabaja muchas horas, que está muchas horas afuera de su casa y que no tiene otra. (Docente Comunitario, ver anexo).

De lo anteriormente expuesto se percibe como las trayectorias educativas entendidas como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2014, p.73) se pueden ver permeadas por una multiplicidad de factores haciendo que muchas veces el NNA no lleve adelante los recorridos esperados por el sistema. En palabras de una docente, los/as niños/as “vienen con su biografía acuesta a la escuela ... todos somos producto de nuestra historia familiar, de nuestro entorno” por lo tanto cualquier factor o situación que viva el NNA en su vida va a impactar en su trayectoria educativa volviéndola una *trayectoria real* en términos de Flavia Terigi (2009).

Para abordar los factores anteriormente mencionados la escuela puede llevar adelante diversas estrategias, estas son: protocolos de acción, derivación al Programa Escuelas Disfrutables, judicialización, vínculos con otras instituciones o programas, entre otras acciones. Uno de los protocolos que tiene presente la escuela es el *Mapa de Rutas para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito educativo*, en el cual se establecen lineamientos a seguir ante determinadas situaciones. Particularmente, la escuela estudiada se encuentra dentro del dispositivo N° 3 del Programa Escuelas Disfrutables haciéndose derivaciones a este cuando la escuela presenta una situación que amerita su intervención (Entrevistado Director, ver anexo).

Un ejemplo de las intervenciones que ha desplegado el Programa en mencionada escuela durante el presente año es en la situación de “desvinculación en este momento actual” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

Aunando en esto, el Director expresa

hay cosas que se resuelven acá, la mayoría de las cosas uno las resuelve en la escuela, con INAU, con ONG, SOCAT, la mayoría de las cosas se resuelven en la escuela, vos lo que haces es pasar a Escuelas Disfrutables cuando el universo del problema te trasciende en muchas dimensiones no, en la dimensión de la función, en la dimensión territorial, en la dimensión de la complejidad. (Entrevistado Director, ver anexo)

3.3- Programa Escuelas Disfrutables

Como se manifestó anteriormente una de las formas de intervenir en aquellos factores o situaciones que impactan en la trayectoria educativa del NNA que se encuentra transitando por la escuela pública es el Programa Escuelas Disfrutables.

Mencionado programa forma parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria el cual comenzó a funcionar desde el año 2008. Hoy en día, lleva adelante intervenciones interdisciplinarias sobre aquellos factores que generan “malestar institucional” (CEIP, 2020) en las escuelas públicas de nuestro país, abordándolas desde una perspectiva integral. Además, “Se orienta desde una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública” (CEIP, 2020).

El Programa Escuelas Disfrutables “apunta a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica Institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación” (CEIP, 2020).

Está integrado tanto por Psicólogos como por Trabajadores Sociales organizándose en duplas para llevar a cabo las intervenciones, conformando equipos psicosociales. Cada equipo tiene definida una determinada zona para intervenir comprendiendo un máximo de 20 escuelas.

El abordaje desde este programa se realiza mediante cuatro dispositivos que presentan objetivos, líneas de acción y finalidades diferenciadas (CEIP, 2020).

El dispositivo 1 presenta una carga horaria de alrededor de 13 horas semanales. Se lleva adelante en pocas escuelas por territorio mediante un plan de trabajo rotativo de dos años, las escuelas se eligen a través del trabajo en conjunto del equipo psicosocial, inspectores y directores. Siempre el abordaje desde este dispositivo se realiza teniendo en cuenta la demanda y las necesidades de cada escuela; son los técnicos quienes definen tanto las líneas de acción como la metodología y técnicas a emplear en cada abordaje (CEIP, 2020).

El dispositivo 2 presenta una carga horaria de alrededor de 2 horas semanales y es quien lleva adelante acciones en conjunto con las escuelas de la zona que cuenten con maestros comunitarios (CEIP, 2020).

El dispositivo 3 presenta una carga horaria de alrededor de 4 horas semanales, según las situaciones que se presentan en las escuelas. Las intervenciones se dividen en dos partes: “1. La realización de talleres anuales de autocuidado con colectivos docentes. 2. Intervenciones puntuales ante situaciones emergentes en escuelas que no participan de dispositivos 1 y 2, debiendo generar aprendizaje para la escuela” (CEIP, 2020)⁵

El dispositivo 4 presenta una carga horaria de alrededor de 3 horas semanales. Mencionado dispositivo lleva a cabo talleres de diversas temáticas como por ejemplo, educación sexual, adaptación escolar, egreso, convivencia escolar; se organizan a raíz de la

⁵ Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped> 16/07/20

inserción de los equipos en las redes locales y su planificación de intervenciones (CEIP, 2020).

Particularmente, son varios los factores o situaciones que demandan la intervención del Programa Escuelas Disfrutables. Una de las Trabajadoras Sociales de mencionado Programa manifestó que

las situaciones derivadas al equipo son aquellas situaciones que la escuela detecta y de alguna manera ve esas situaciones como de gran fragilidad, vulnerabilidad, ya sea social como también cuestiones que hacen a que el niño de repente no se encuentre en la escuela como de la mejor manera ... se trasluce ya sea por las habilidades del niño, en lo que tiene que ver con los aprendizajes, con lo cognitivo, con la disposición que tenga el niño o mismo también se trasluce con algo que tiene que ver más con algo conductual, emocional, con una conducta disruptiva, todas esas situaciones hace que muchas veces el equipo sea como consultado ... y ver que se puede hacer con determinada situación, muchas veces también tiene que ver con alguna cuestión más social también que la escuela detecte ... como una familia que este atravesando situaciones de gran precariedad, y que de alguna manera se trasluce en lo que el niño pueda manifestar, muchas veces también tienen que ver ... con el estado en el que se encuentra el niño ... una situación de higiene o una situación de violencia; y luego estas situaciones que son como más llamativas, como cuando hay una situación de relato ya sea de abuso o maltrato... (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

Durante el siglo XXI, el CEIP ha emitido una multiplicidad de protocolos y proyectos de acción institucional⁶, los mismos son utilizados tanto por docentes como por técnicos del Programa Escuelas Disfrutables. Llevándose adelante una mirada reflexiva y atenta hacia ellos se percibe que las escuelas públicas presentan una diversidad poblacional. Ante situaciones “problemáticas” que vivencian los NNA muchas veces la Inspección solicita la intervención psicosocial y es aquí donde aparece el rol del Trabajo Social en el campo de educación primaria. En palabras de Mallardi (2014)

⁶ Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/protocolos-y-proyectos-de-acci%C3%B3n-institucional> 17/07/20

la intervención profesional en tanto proceso histórico, la legitimidad social y funcionalidad de la práctica profesional está dada por la presencia de una situación problemática que interpela la vida cotidiana de un sujeto, sea individual o colectivo, y que de acuerdo a la división social del trabajo requiere de la intervención del Trabajo Social. (p.76)

El rol del profesional de Trabajo Social en mencionado campo es sumamente pertinente puesto que las escuelas muchas veces se encuentran atravesadas por factores o situaciones que no pueden ser abordadas tanto por el cuerpo docente como por la Dirección e Inspección. Dentro del área de la educación primaria se requiere su presencia puesto que se encuentra capacitado para generar y/o realizar coordinaciones interinstitucionales, efectivizar tanto los recursos como también una buena articulación entre la institución educativa y la familia, etcétera.

En relación a lo anteriormente expresado, particularmente la Trabajadora Social del Programa Escuelas Disfrutables entrevistada expresó que “el rol del trabajo social es bien importante porque tiene la mirada social ni que hablar pero bueno es como este enfoque ... de articulación en todo lo que tiene que ver con la red territorial y con los diferentes programas que atienden a las familias”, y que además, “hay que hacer como todo ese trabajo de articulación y de coordinación en todo lo que tiene que ver con los diferentes programas que atienden la cuestión social” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

La profesión en el ámbito educativo lleva adelante diferentes acciones según Adela Claramunt (2009), ellas son: la dimensión investigativa, la dimensión asistencial, la dimensión socioeducativa, y finalmente, y la dimensión ético política que atraviesa las demás dimensiones. La Trabajadora Social entrevistada enfatizó principalmente en las dimensiones socioeducativa y asistencial,

el rol del trabajador social es fundamental porque de alguna forma también complementa lo que tiene que ver con la dimensión socioeducativa que hace a la función de la escuela que es una función educativa pero que también es algo que no lo miramos solos sino que lo miramos en esa integralidad que hace al trabajo con otros. No solamente esa dimensión educativa sino que la escuela pública tiene esa política social de años que de alguna manera da respuesta a necesidades básicas como por ejemplo, la alimentación. (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo)

Es necesario señalar que el Trabajador Social interviene en esta escuela a partir del dispositivo N° 3 del programa; que como se mencionó anteriormente, lleva adelante tanto la realización de talleres de autocuidado con el colectivo docente como la intervención en aquellas situaciones emergentes que presenta la institución (CEIP, 2020). Presenta únicamente una carga horaria de aproximadamente 4 horas semanales.

A lo largo de las entrevistas realizadas a docentes –tanto comunitario como no comunitario- de esta escuela estudiada se pudo percibir que el rol del Trabajador Social en educación primaria pública es fundamental puesto que mencionado profesional puede “complementar el trabajo de los maestros comunitarios, realizar visitas de hogares y darnos como otra visión a nivel profesional” (Entrevistada Docente, ver anexo). Además “el aporte que pueden dar es este de poder visualizar el territorio con todos los recursos que hay” “el trabajador social puede ayudar a articular a la escuela con esos recursos” (Entrevistado Docente Comunitario, ver anexo).

Sin embargo, el Director entrevistado manifestó que “yo no sé si tienen que haber trabajadores sociales en las escuelas, apostados en las escuelas. Yo creo que si tiene que estar en las policlínicas, acá tienes las policlínicas ... o sea hay un montón de lugares en donde están. Me parece que lo que tienen que estar es a disposición” (Entrevistado Director, ver anexo), dejando entrever una postura diferente a la expresada por los otros entrevistados de la institución educativa –docente y docente comunitario-. A pesar de estas expresiones se considera importante la presencia del Trabajador Social en diversas instituciones como son las educativas ya que existen situaciones que ameritan su intervención desde varias *dimensiones* posibilitando la articulación entre programas e instituciones a la hora de intervenir en una situación problemática que presenta un NNA.

Aunando en esto, la Trabajadora Social resaltó también la importancia de la interdisciplina a la hora de intervenir y llevar adelante acciones con otros profesionales. Manifestando que “el rol que tenemos como de la complementariedad, de complementar la tarea del otro en esto del pensar juntos, de problematizar juntos y bueno ver cuáles pueden ser las posibles estrategias y salidas para una intervención” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

Si bien se llevan adelante vínculos interdisciplinarios, se generan a la hora de intervenir vínculos interinstitucionales o redes focales. Manifestando

es como impensable el trabajo en soledad o con un equipo solo, se necesita siempre el abordaje interinstitucional, de trabajar en redes, redes territoriales, redes de sostén, de acompañamiento a esas familias, es necesario poder coordinar con el otro, pensar estrategias con otros actores de la comunidad, eso es como importantísimo y está bueno que la escuela pueda ser otro actor más dentro del territorio. (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo)

El vínculo con otras organizaciones que se encuentran en contacto con la familia que se está interviniendo es fundamental para ampliar el bagaje epistemológico con el que cuenta el profesional, y a su vez, potencializa las estrategias de intervención. Como sostiene Liliana Barg (2003), trabajar con otras instituciones “es también verificar directamente los recursos, programas y la propia política social como un todo, articulando acciones en el sentido de mejorar las formas de cobertura en la atención de sus demandas” (p.9).

En cuanto a la importancia de que la escuela objeto de estudio sea intervenida por el Programa Escuelas Disfrutables la Trabajadora Social entrevistada expresó que “creo que es fundamental la presencia de un programa con estas características, un programa psicosocial que aborda, orienta, deriva y trata de pensar junto con el otro estas situaciones que son complejas en red social”, además agregó que “esta mirada técnica y profesional es fundamental ... no solamente es importante por el entorno en donde se encuentra la escuela ... pero creo que es importante para todas las escuelas sea el entorno que sea, la zona que sea” (Entrevistada Trabajadora Social, ver anexo).

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto en esta monografía se presentarán a continuación las principales reflexiones finales a las cuales se ha arribado una vez culminada la misma.

Mediante la recopilación de datos sobre la disciplina del Trabajo Social y el campo de la educación primaria en Uruguay, se pudo comprender la relación entre ambas y cómo la misma ha variado a lo largo del tiempo.

Actualmente, los Trabajadores Sociales en el campo de la educación primaria pública intervienen y desarrollan diversas acciones: entrevistas domiciliarias, coordinaciones tanto interinstitucionales como interdisciplinarias, trabajo con familias, etcétera. Por consiguiente, ya no se caracterizan por llevar adelante las “visitas sociales” –como se los distinguía anteriormente en las primeras décadas del siglo XX-.

A través de este trabajo se observa que en los últimos años la relación entre el Trabajo Social y la educación primaria pública en Uruguay se hace más visible a partir del Programa Escuelas Disfrutables, interviniendo en este Programa el Trabajador Social junto con otros profesionales del área social, como son por ejemplo, psicólogos, maestros, maestros comunitarios, directores.

Específicamente, el profesional de Trabajo Social dentro del campo de la educación primaria lleva adelante su rol e intervención mediante la inserción en alguno de los cuatro dispositivos del Programa Escuelas Disfrutables, desplegando acciones estratégicas. Por lo tanto, dependiendo de las características de cada dispositivo va a ser la manera en la que puede incidir el rol del Trabajador Social en la trayectoria educativa del NNA, así como también llevar adelante su quehacer profesional.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta monografía, fue pertinente investigar por medio de qué dispositivo se inserta hoy en día el profesional de Trabajo Social dentro del Programa Escuelas Disfrutables, específicamente en la escuela objeto de estudio.

Particularmente, en la escuela estudiada el Trabajador Social lleva adelante su rol a partir de su inserción en el dispositivo N° 3 interviniendo específicamente en situaciones emergentes puntuales que han ocurrido anteriormente en la escuela.

En cuanto a las situaciones que se producen en esta institución, se pudo visualizar a raíz de la información recabada en las entrevistas que el barrio caracterizado por la vulnerabilidad socio-económica no puede dar lugar a pensar que únicamente los factores que impactan en la trayectoria educativa del NNA (ya sea violencia, abuso, etcétera) se dan únicamente en mencionada población por encontrarse en zonas con dichas características.

Dentro de este marco, a partir de los datos recogidos brindados por los docentes, se destaca que el rol del Trabajador Social en la educación primaria pública es fundamental dada su intervención profesional en diversas problemáticas que atraviesan a los NNA y sus familias. Sin embargo, el Director entrevistado manifestó que mencionadas situaciones son temas que tienen que ser abordados tanto por los maestros comunes como por los maestros comunitarios de la institución, interviniendo los Trabajadores Sociales únicamente cuando la situación lo amerite.

Por lo tanto en lo que respecta a los espacios del Trabajo Social en la escuela existen ciertas diferencias entre la postura planteada por el Director y la de los docentes entrevistados resultando interesante reflexionar en torno a la posibilidad de incidencia que se le deja a la intervención del Trabajo Social frente a situaciones que requieren su inserción.

Respecto a los factores que inciden en la trayectoria educativa del NNA que transita por esta escuela –probablemente factibles de intervención profesional del Trabajo Social- se afirma la existencia de varias causas siendo por tanto un fenómeno multicausal. Se puede distinguir: la expectativa de la familia, las condiciones económicas, los factores educativos, abuso, violencia, negligencia, entre otros aspectos.

Por consiguiente, las situaciones que atraviesan los NNA impactan en su trayectoria educativa puesto que cada uno/a de ellos/as lleva a la escuela una biografía en la que se plasma la historia familiar.

Por otro lado, por medio de la presente investigación se puede concluir que el rol del docente es fundamental para detectar factores o situaciones que impactan en la trayectoria educativa del NNA por la confianza y el vínculo que se genera entre ambos dado el tiempo compartido.

Sin embargo, los docentes académicamente cuentan con formación pedagógica brindándoles únicamente mapas de ruta careciendo de herramientas concretas sobre cómo intervenir y actuar ante algunas situaciones problemáticas.

Es fundamental por parte de la Dirección de toda escuela de educación primaria pública brindar acompañamiento, apoyo si algún funcionario tanto docente como no docente detecta un factor o situación que atraviesa un/a alumno/a de la institución. Particularmente, la Dirección de la escuela estudia las situaciones problemáticas, activa protocolos, mapas de rutas, solicitando la intervención del Programa Escuelas Disfrutables, destacándose de este modo su apertura con otras instituciones o programas territoriales, efectivizándose diferentes intervenciones.

Se puede vislumbrar a partir de todo lo expresado que el rol del Trabajador Social desde el Programa Escuelas Disfrutables particularmente en esta escuela solo es tomado en cuenta cuando la situación amerita su intervención. Dicho profesional cuenta tanto con herramientas como con técnicas imprescindibles para desplegar su quehacer profesional con el objetivo de intervenir de forma interdisciplinaria, aportando así su mirada social ante cualquier situación que demande su presencia en el campo educativo.

En tal sentido, a raíz de la entrevista realizada a la Trabajadora Social del Programa Escuelas Disfrutables se concluye lo fundamental que es para el profesional de mencionada disciplina trabajar con el otro, pensar estrategias en conjunto, haciendo énfasis en el trabajo tanto interinstitucional como interdisciplinario a la hora de pensar una situación y visualizar las estrategias que se pueden llevar adelante.

Siguiendo en la misma línea, el rol de mencionado profesional también es llevar a cabo la articulación con los diferentes programas que intervienen con la familia así como también con las redes territoriales.

Por último, se observa además cierta confusión entre el rol del maestro comunitario y el del Trabajador Social ya que muchas veces el maestro comunitario lleva adelante acciones que le compete al profesional de Trabajo Social. Esto puede deberse a que la escuela no cuenta con dicho profesional de forma física diariamente; sino que solamente aborda diferentes problemáticas únicamente en 4 horas semanales aproximadamente por medio del Programa Escuelas Disfrutables. No obstante, dado que esta investigación no recaba información sobre el Programa Maestros Comunitarios surge el interés por

conocer qué entrecruzamientos existen entre ambos profesionales en el ámbito educativo y cuáles son las formas en las que intervienen ambas disciplinas destacando sus puntos de encuentro y sus diferentes miradas acerca de esta realidad social.

Fuente bibliográfica

Alcántara, V. (2010). *Las víctimas invisibles Afectación psicológica en menores expuestos a violencia de género*. Universidad de Murcia. Facultad de Psicología. España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80599/TVAL.pdf>

Alonso, C., Ríos, Á., y Severino, R. (2014). *Un camino sinuoso: el tránsito educativo de la cohorte 2012 del PAC y del FPB en la ciudad de Paysandú*. En T. Fernández & Á. Ríos, *El tránsito entre ciclos en Educación Media y Superior de Uruguay*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Álvarez, E. (2013). *Casavalle bajo el Sol*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Uruguay.

Barg, L. (2003). *Los vínculos familiares: reflexiones desde la práctica profesional*. Espacio. Buenos Aires

Bárran, J. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay.

Batthyány, K. (coord.). Cabrera, M. (comp.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Cabella, W y Nathan, M. (2011). *Las prácticas de crianza en Montevideo y su área metropolitana*. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Ciudad de Neuquén, 21-23 de setiembre de 2011

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

Centurión, N. (2017). *La escuela y el espacio ocupacional del Trabajo Social: entre lo múltiple y el uniforme*. Monografía Final de Grado. Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social. Montevideo, Uruguay.

Claramunt, A. (2009). *El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad*, en Revista Fronteras N° 5. Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social. Montevideo, Uruguay.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Mcgraw-Hill Madrid.

De Martino, M. (2014). *Familias y Estado en Uruguay. Continuidades críticas 1984-2009. Lecturas desde el Trabajo Social*. Ediciones Universitarias. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4624/1/demartino-fcs-2014.pdf>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona

Fernández, A y Rozas, M. (1988). *Políticas Sociales y Trabajo Social*. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires, Argentina.

Iamamoto, M y Carvalho, R. (1984). *Relaciones sociales y trabajo social*. Celats. Perú.

Lagomarsino, G. (2009). *Uruguay: hacia una nueva matriz de protección social*. Recuperado de: <https://www.bps.gub.uy/bps/file/1583/1/uruguay-hacia-una-nueva-matriz-de-proteccion-social.--g.--lagomarsino.pdf>

Laluz, A. (2019). *El rol del Trabajo Social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutable. Ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública*. Monografía Final de Grado. Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social. Montevideo, Uruguay.

Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6081/1/S047549_es.pdf

Liberman, B. (coord.). (s.f). *La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento*. Udelar, Fhce, Mec, Ceip. Uruguay.

Liberman, B. (s.f). *Los procesos de producción colectiva. Una mirada al colectivo de maestras de Casavalle*. En B. Liberman (coord.), *La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento*. Uruguay.

Mallardi, M. (2014). *La intervención en Trabajo Social: mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional*. Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.

Mara, P. (2015). *Las disputas del campo de la discapacidad desde la intervención de los trabajadores sociales* En M. Rozas & M. Gabrinetti, *El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina

Martinis, P. (s.f). *Consideraciones sobre el abordaje de la Educación en la Ley de Urgente Consideración*. En FeNaPES, PIT-CNT, & Internacional de la Educación América Latina, *La educación en el anteproyecto de Ley de Urgente Consideración. Reflexiones y Comentarios*. Uruguay. Recuperado de: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-03/separata-luc.pdf>

Midaglia, C y Antía, F. (2017). *Bienestar y Protección Social en América Latina. Abordajes Conceptuales y Metodológicos para el MERCOSUR*. Instituto Social del Mercosur Social. Asunción, Paraguay.

Míguez, M. (2014). *Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay*. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol. 14, N°2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274295997_Discapacidad_como_construccion_social_en_Francia_y_Uruguay

Mitjavila, M. y Ortega, E. (2005). *El preventivismo sanitarista y la institucionalización del Trabajo Social en el Uruguay neobatllista*. Revista Katálysis. Volumen 8. Número 2. Diciembre de 2005. Editora da UFSC. Florianópolis. 211-224. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6112/5677>

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

Netto, J. (1992). *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez Editora.

Netto, J. (2003). *La construcción del proyecto ético- político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea*. En E. Borgianni, Y. Guerra, C. Montaño (Orgs.), *Servicio Social Crítico*. San Pablo, Editorial Cortez.

Olesker, D. (2013). *El sistema de protección social en Uruguay*. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/proteccionsocial/sistemas-de-proteccion-social/2013-12-seminario-politicas-publicas-igualdad/docs/Presentacion-CEPAL-Olesker-Daniel.pdf>

Ortega, E. (2003). *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el periodo neobatllista*. Maestría en Servicio Social. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

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

Pacheco, L. (2018). *Historia de la Formación Docente*. Manual para Seminario. Curso de Magisterio. Primer Año. Fondos concursables. Lavalleja, Uruguay.

Rozas, M. y Gabrinetti, M. (2015). *El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.

Rozas, M., Oyhandy, M., y Favero, A. (2015). *La intervención profesional y “lo comunitario” hoy* En M. Rozas y M. Gabrinetti, *El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>

Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En Á. Marchesi et al. (2014) *Avances y desafíos de la educación inclusiva*. Iberoamérica. Madrid OEI. pp. 71- 87.

Tocqueville, A. [1835] (2003). *Memorias sobre el pauperismo*. Madrid: Editorial Tecnos.

Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial: Gedisa

Velurtas, M. (2015). *La intervención profesional en el campo de la justicia penal juvenil. Algunas reflexiones* En M. Rozas & M. Gabrinetti, *El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. Argentina.

Young, S. (s.f). *Experimentar la emancipación: praxis colectiva*. En B. Liberman (coord.), *La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento*. Uruguay.

Zinola, P. (2017). *El ejercicio profesional del Trabajador Social en la Educación Primaria Pública. Análisis crítico del programa escuelas disfrutables*. Monografía Final de Grado. Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social. Montevideo, Uruguay.

Fuente documental

Administración Nacional de Educación Pública. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2017). *Intervenciones en dispositivo 3 2015-2016 Programa Escuelas Disfrutables-CEIP*. Uruguay. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/escuelasdisfrutables/Intervenciones_dispositivo_2015-2016_PED-CEIP.pdf

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020). *Programa Escuelas Disfrutables*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>

Consejo de Educación Inicial y Primaria., Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay., Sistema Integral de Protección a niños, niñas y adolescentes contra la Violencia y UNICEF Uruguay. (2013). *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. Segunda edición, Montevideo. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/bibliotecaweb/mapa_de_ruta_maltrato_infantil_2013.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*.

Intendencia de Montevideo. (2019). *Información Física y Sociodemográfica por Municipio*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/informetipomunicipio2018.pdf>

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

Poder Legislativo de Uruguay. (2020). *Ley de Urgente Consideración 19.889*. Uruguay.