



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**Autodiagnóstico profesional sobre las prácticas de las trabajadoras
sociales en Educación Media.**

Estudio de un caso: los liceos de la ciudad de Paysandú, Uruguay

Yuliana Sofía Martínez Trapolini

Tutora: Mónica De Martino Bermúdez

Montevideo, Uruguay
2023

Índice

Introducción	3
Plan de exposición	4
Capítulo 1. Planteamiento del problema y estrategia metodológica	5
Capítulo 2. Breve reseña histórica del Trabajo Social	8
2.1 El camino de la profesión a lo largo del siglo XX en Uruguay	9
2.2 Los comienzos del Trabajo Social en la Educación	12
Capítulo 3. El desarrollo del Trabajo Social en la Educación Secundaria de Uruguay en la actualidad	15
3.1. Las instituciones educativas, campos de intervención del Trabajo Social	15
3.2. La Educación Secundaria en Uruguay	18
3.3. Cómo se despliega hoy el Trabajo Social en la Educación Secundaria	20
3.4. La influencia del Estado en la profesión	26
Capítulo 4. Las adolescencias, sujetos de intervención del Trabajo Social en los centros educativos	27
Capítulo 5. El Trabajo Social en los liceos de Paysandú desde las perspectivas de las trabajadoras sociales	30
5.1. Estrategias de intervención que llevan adelante las trabajadoras sociales de la ciudad de Paysandú	30
5.2. Condiciones de trabajo de las licenciadas en los liceos y límites institucionales:	34
5.3. Sobre la autonomía de la profesión en los centros de Educación Secundaria	36
5.4. La inclusión educativa en los liceos N° 2 y N°7 de Paysandú.	37
5.5. La opinión de las licenciadas sobre los liceos de la ciudad que no tienen un profesional de Trabajo Social.	40
Reflexiones finales	42
Referencias bibliográficas	50

Introducción

La investigación se presenta como la Monografía Final de Grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República, en el marco del Plan de Estudio 2009.

El tema de investigación es el Trabajo Social en la Educación Secundaria, específicamente en la ciudad de Paysandú, Uruguay. El objetivo de este trabajo es realizar una investigación cualitativa sobre la inserción de trabajadoras sociales en los equipos multidisciplinarios de los liceos de Educación Secundaria y conocer las percepciones que cada una tiene respecto a dicha inserción (funciones, intervenciones, autonomía, etc.). Durante todo el documento se habla de trabajadoras sociales en femenino ya que las profesionales insertas en los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Paysandú son mujeres.

Se considera valioso investigar la autopercepción que las trabajadoras sociales realizan ya que la misma involucra un replanteamiento de sus trabajos y de lo que está determinado en el sistema educativo. Entendiendo que la autopercepción que se estudia es la percepción que tienen las profesionales de Trabajo Social sobre ellas mismas en relación al campo donde desempeñan la profesión: las acciones, juicios, espacios, creencias, desafíos, entre otros, que nacen en la inserción al sistema educativo.

De acuerdo con Iamamoto (1984) se puede afirmar que el Trabajo Social surge y se desarrolla como profesión asalariada en el marco de la división sociotécnica del trabajo, se entiende que es una profesión enmarcada en la ejecución de las políticas sociales y condicionada por las coyunturas históricas determinadas. El Trabajo Social tiene entonces una amplia variedad de campos para intervenir, uno de ellos son los centros de Educación Secundaria, espacios para el quehacer profesional que da lugar a que se desarrollen múltiples intervenciones.

La ley N° 19.778 define la profesión de Trabajo Social como la disciplina que:

“Promueve la dignidad y desarrollo humano, la participación y el acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y culturales producidos socialmente sin

discriminación basada en género, edad, orientación sexual, origen étnico-racial o socio-económico, filiación religiosa o política, discapacidad, ni de ninguna otra índole” (Ley N° 19.778, 2019, Artículo 3).

Esta ley aporta un marco mínimo de interpretación para el material empírico que se recogerá.

Plan de exposición

Luego de la introducción, el capítulo 1 tiene como fin exponer el planteamiento del problema, describir qué se buscó estudiar, presentar el objetivo general y los objetivos específicos que tan importantes fueron para plasmar lo que se deseaba y lograr los resultados. Finalizando el capítulo se desarrolla la estrategia metodológica con la que se llevó adelante todo el proceso de investigación.

El capítulo 2 trata de realizar una breve reseña histórica del Trabajo Social, en primer lugar desde una mirada intercontinental y luego enfocada en Uruguay. Continuamente se desarrolla una exposición de cómo fue insertándose la profesión en la Educación. En dicho capítulo al igual que en los siguientes, se toman como antecedentes investigaciones que fueron realizadas tanto a nivel nacional como internacional.

El tercer capítulo conceptualiza las instituciones educativas como lugar para el desarrollo de las prácticas profesionales. Expresa a qué nos referimos al hablar de Educación y se realiza un breve recorrido histórico sobre la Educación en Uruguay para finalmente entender la actualidad de la misma. Por último, se definen los objetivos y las tareas del Departamento del Estudiante, unidad encargada de formar y organizar las técnicas metodológicas de la inserción de profesionales en Secundaria.

Más adelante, en el capítulo 4 se habla de adolescencia tratando de entender dicha población y conceptualizando riesgos que pueden presentarse. Es importante este capítulo para luego comprender cuáles son los principales desafíos -respecto a la adolescencia- que se presentan en los liceos a partir de la visualización de las trabajadoras sociales.

Luego se encuentra el capítulo 5 donde se desarrolla la visión de las trabajadoras sociales sobre sus prácticas pre profesionales en los liceos de la ciudad de Paysandú, a partir de las entrevistas realizadas. El último capítulo retoma los objetivos que orientan la investigación y se realiza un análisis a partir de las indagaciones teóricas y prácticas que se expresan a lo largo de la monografía, llegando a determinadas conclusiones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y estrategia metodológica

Como se indicó en la introducción, delimitar el objeto de estudio fue una tarea que surgió del interés propio por conocer la autopercepción de las trabajadoras sociales en la inserción en Educación Media en la ciudad de Paysandú. Se busca conocer desafíos y obstáculos; los límites institucionales a los que se enfrentan y la distribución de las funciones socio-políticas que le son adjudicadas a los equipos multidisciplinarios.

El objetivo general que el presente trabajo tiene es elaborar un análisis sobre el autodiagnóstico que realizan las trabajadoras sociales sobre su ejercicio profesional dentro de la Educación Media en la ciudad de Paysandú, Uruguay; de manera hermenéutica, a partir de la experiencia de los agentes profesionales y sus percepciones particulares.

A continuación los objetivos específicos:

- Indagar cuales son las estrategias profesionales que llevan adelante las trabajadoras sociales en liceos de Paysandú dentro de los equipos multidisciplinarios.
- Conocer la opinión de las trabajadoras sociales sobre la autonomía de la profesión en Educación Secundaria y cómo la profesión es percibida dentro de estas instituciones educativas.
- Comprender los desafíos y dificultades a las que se enfrentan las trabajadoras sociales dentro de los liceos de Paysandú, especialmente los límites institucionales.
- Analizar la distribución de las funciones socio-políticas del Trabajo Social dentro de los equipos multidisciplinarios, ante la ausencia de profesionales en Trabajo Social.

Respecto a los aspectos metodológicos, se entiende junto a Sautu (2005) que la metodología es el conjunto de métodos que tienen como función adaptar los conceptos teóricos al conocimiento y recolección de datos. Se pretende llevar a cabo una investigación cualitativa, de carácter descriptivo para analizar y desarrollar el tema seleccionado.

Durante la realización de la investigación es necesario adoptar una postura de distanciamiento con los discursos del sentido común, prejuicios y preconceptos. Para dicho trabajo se toma como referencia el aporte de Blanco (*s.f.*) quien tomando conceptos de Bourdieu (2004) dice que el investigador en Ciencias Sociales debe realizar un acto de ruptura con las prenociones y prejuicios ya que la investigación en el área social debe ser una conquista “contra la ilusión del saber inmediato” (Blanco, *s.f.* p.2). Con Bourdieu se entiende que mantener una vigilancia epistemológica es importante para evitar caer en la espontaneidad, así se logra reconocer la clara separación entre el discurso científico y el saber común. Para no caer en la sociología espontánea el sociólogo indica que se debe realizar una construcción teórica del objeto de estudio y elegir estrategias teóricas de decisión sobre los métodos y técnicas a utilizar (Blanco, *s.f.*). En este sentido, de acuerdo con Batthyanny (2011) la vigilancia epistemológica debe ser constante con el fin de desmontar creencias y discursos para descubrir conocimientos nuevos.

La investigación se posiciona desde el paradigma constructivista, entendiendo que no hay una realidad objetiva, sino construida socialmente “el investigador, situado socialmente, crea, a través de la interacción, las realidades que constituyen los materiales que son recolectados y analizados” (Kornbli, 2007, p. 10). El estudio comprende un diseño fenomenológico debido a que se estudiará “las experiencias e interpretaciones de los fenómenos, por parte de la gente que los vive” (Valles, 1999, p. 65) ya que buscará el significado que las profesionales en Trabajo Social le atribuyen a su inserción en Educación Secundaria.

Se utilizan y analizan fuentes de información primarias¹ a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a licenciadas de Trabajo Social insertas en el ámbito público de

¹ Fuentes primarias de información: cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene mediante la aplicación de técnicas de recolección de datos (D'Ancona, 1996 como se citó en Batthyanny, 2011).

Educación Media básica y superior. El objetivo consiste en obtener una visión desde un punto interno del ejercicio profesional, conocer ideas, realidades, compromisos, desafíos e inquietudes que se evalúan sobre la política educativa en la cual desarrollan la profesión. Dicha metodología apunta a la comprensión de la realidad social, como resultado de un proceso histórico construido a partir del sentir de sus protagonistas.

Se conceptualiza el objeto de estudio a partir de fuentes teóricas, la comprensión de fuentes documentales y diferentes páginas web como ANEP e IMPO. Escoger la revisión bibliográfica como técnica da lugar a la delimitación y definición de conceptos que resultan cruciales en el proceso de investigación. Para lograr un correcto encuadre del estudio es importante analizar teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general (Batthyanny, 2011).

Es necesario utilizar técnicas de recopilación de datos para contrastar y analizar las concepciones teóricas formuladas en la construcción teórica del objeto de estudio. En este sentido se utiliza la observación participante, Marshall y Rossman (1989) citados en Kawulich (2005) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 2), esto compromete a quien realiza la investigación a estar atenta a la hora de asistir a los centros a realizar las entrevistas, usando los sentidos para "aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación" (Kawulich, 2005, p. 2). La entrevista es una forma de observación participante centrada en la observación de la información verbal del sujeto al que se entrevista.

Las entrevistas semiestructuradas son una técnica de recolección de datos flexibles donde se parte de una guía de preguntas que puede ser ajustada a cada persona entrevistada, reduciendo formalismos. Esta técnica busca conocer el significado que le dan, en este caso, las trabajadoras sociales a los objetivos específicos de la investigación. Es una comunicación entre el sujeto de estudio y el investigador, teniendo como objetivo adquirir respuestas verbales a las preguntas expuestas sobre el problema en particular. Sautu (2005) señala "cabe aquí recordar los procesos de deducción/inducción/abducción. La abducción es el proceso que va desde los conceptos inducidos en los datos hacia la teoría, incorporándose al sistema deductivo contenido en ella." (p. 155).

Quien escribe se comunicó con las licenciadas en Trabajo Social de dos liceos de la ciudad de Paysandú, es valioso aclarar que de los ocho centros de Educación Secundaria que se encuentran en la ciudad, solo dos tienen en sus equipos multidisciplinarios profesionales de Trabajo Social. Estos liceos son el N° 2 “Pivel Devoto” y el Liceo N° 7.

Capítulo 2. Breve reseña histórica del Trabajo Social

Se toma como antecedente a Montaña (1998), quien indica que existen dos tesis sobre la génesis del Servicio Social. La primera tesis toma una perspectiva endogenista, ve al Servicio Social como una forma de “evolución” y “profesionalización” de todas las anteriores formas de ayuda vinculadas a la caridad y filantropía que intervinieron en la cuestión social. En esta perspectiva no se toma a la profesión como respuesta de funciones socioeconómicas o políticas sino que se considera una profesión autónoma con el fin de satisfacer necesidades de individuos o grupos. La segunda tesis, en oposición a la anterior describe el origen del Servicio Social como un subproducto de la síntesis de los proyectos políticos-económicos. Toma la existencia de la profesión legitimada por la función que cumple en el estado capitalista, así, esta segunda tesis define que “la legitimación profesional es visible en la medida que pueda dar respuesta a demandas sociales y tenga instituciones que contraten profesionales para esos fines” (Silveira, 2021, p. 18). Iamamoto citada en Montaña (1998) sostiene que en la implementación de políticas sociales se ubica el trabajo del Servicio Social.

Las conceptualizaciones de la génesis del Servicio Social que se toman en este trabajo para entender a la profesión son las pertenecientes a la segunda tesis, donde la profesión está fuertemente vinculada al Estado. Desde la cual se entiende el surgimiento del Servicio Social siendo parte y determinado por un orden socioeconómico, de un contexto – la dinámica capitalista. Continuando con aportes de Iamamoto (1997) citada en Montaña (1998), se entiende que el Asistente Social cumple funciones educativas, disciplinadoras y moralizadoras. Netto (1992) al igual que Iamamoto, entiende que las prácticas del Servicio Social surgen y se desarrollan a partir de la dinámica de la organización monopólica, continúa afirmando que la formulación e implementación de políticas sociales en el orden capitalista monopolista requerían de nuevas profesiones “especializadas” entre ellas el Servicio Social. “Así, el surgimiento de la profesión debe su existencia a la síntesis de luchas sociales que confluyen en un proyecto político-económico de la clase hegemónica” (Montaña, 1998, p.

24) y por último, para Netto (1992) citado en Montaña, la cuestión social no determina el origen del Servicio Social, ella solo da base para la creación de la profesión cuando se transforma en objeto de intervención del Estado, cuando se crean políticas sociales donde el ejecutor es el trabajador social.

2.1 El camino de la profesión a lo largo del siglo XX en Uruguay

Es a partir de los aportes de Acosta (1998) que se puede visualizar el desarrollo de lo que hoy se conoce como Trabajo Social, este autor se toma como antecedente para este apartado.

La modernización del país en las últimas tres décadas del siglo XIX y la presidencia de José Batlle y Ordoñez fueron las bases que posibilitaron el surgimiento de la profesión de asistentes sociales en Uruguay. La profesión tiene sus comienzos en el campo de la medicina, hasta 1910 los hospitales eran administrados por la Comisión de Caridad y luego de dicho año, por la creación de la Ley 3724 pasan a ser administrados por el Estado, específicamente por el Consejo de Asistencia Pública. Como se citó en Acosta (1998) la ley dictaba que todo individuo indigente o privado de recursos tenía derecho a la asistencia gratuita por cuenta del Estado.

El desarrollo de la salud fue “parte del esfuerzo "civilizatorio" que, además de curar, difundió una forma de vida más moderna (urbana, científica, higiénica), amoldada al orden social burgués” (Acosta, 1998, p. 16). Los cambios en la salud requirieron de nuevos actores públicos, entre ellos las “visitadoras sociales” quienes tenían las tareas de ir a los hogares a verificar que se cumplieran las medidas higiénicas más elementales y así realizar una ficha social, tan importante como una ficha médica.

El trabajo de las “visitadoras sociales” dió lugar a lo que hoy en día conocemos como trabajadoras y trabajadores sociales, mediante transformaciones que fueron ocurriendo en el Siglo pasado. Se mencionan aquí los principales cambios que dieron lugar a dicho suceso. Según Acosta (1998) en 1925 comienzan a ser formadas las primeras “enfermeras visitadoras” quienes tenían la labor de indicar a las familias la importancia de las tareas de higiene. En el año 1927 en la Facultad de Medicina se dictan los primeros cursos de Servicio

Social, se formaron 161 visitantes y los cursos duraron hasta 1934. En 1936 con la administración del Ministerio de Salud Pública se forman visitantes de higiene y se creó la Escuela de Sanidad y Servicio Social. En 1937 se crea la Escuela de Servicio Social privada y católica. Los títulos de egreso emitidos por la Escuela de Servicio Social como “visitadores sociales” pasan a “asistentes sociales” en 1953, la escuela formó a 87 profesionales en los 15 años que funcionó. En 1954 se crea la Escuela de Servicio Social dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, la cual cerró en 1967 “pasando todos sus estudiantes y profesionales a revalidar sus estudios y títulos en la Escuela Universitaria de Servicio Social, creada en el seno de la Universidad de la República en 1957 y expedía el título de Asistente Social Universitario.” (Acosta, 1998, p. 20). En 1975 hubo una remodelación autoritaria y regresiva de la formación de Asistentes Sociales a causa de la dictadura cívico militar y ello causó que los títulos de visitantes de higiene y de asistente social universitario sean considerados jurídicamente equivalentes. Otro resultado de la remodelación fue la inauguración de la Escuela Universitaria de Servicio Social en el mismo año.

El Servicio Social en Uruguay fue característico y diferenciado de otros países de Latinoamérica por su desarrollo subordinado a la institución médica y en menor medida al movimiento católico. Ello implica que su origen estuvo marcado por el reformismo social burgués positivista y no por el conservadurismo del movimiento católico (Acosta, 2016).

Durante las décadas de 1960 y 1970 se manifestó en América Latina el autoritarismo militar, lo que causó un freno en la profesión. En su lugar, Silveira (2021) comprende mediante los aportes de Netto (1992) y Iamamoto (1997), ese “freno” como un proceso de “ruptura con el Trabajo Social tradicional norteamericano y se abrió a otras influencias. Dándole una visión más crítica a la profesión, construyéndose una nueva filosofía profesional; desde entonces el viejo Servicio Social se establece teóricamente sobre nuevas bases” (Silveira, 2021, p. 23). La ruptura le permite a la profesión separarse de su lugar subordinado y auxiliar que tenía hasta entonces, dando lugar a la crítica y abriéndose a la oportunidad de aportar sus propios conceptos y métodos.

Con la vuelta a la democracia en 1985 las autoridades universitarias que habían sido expulsadas en la dictadura por militares, vuelven a tomar sus cargos. Según Acosta (2016) “comienza en ese momento el debate sobre la reestructuración de la universidad, lo que dará

lugar en 1992 a la creación de la Facultad de Ciencias Sociales” (p. 38) junto a la Escuela de Servicio Social, ésta última fue perdiendo su presencia y en su lugar se creó un Programa de Desarrollo del Trabajo Social y luego un Departamento de Trabajo Social que sustituyó la escuela.

El proceso de ruptura y reconceptualización que diferencia el Servicio Social del Trabajo Social posterior al Golpe de Estado:

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

Por último, Cabrera (2021) menciona que la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) creó el primer proyecto de Reglamentación Profesional en el año 1989. El Proyecto de Reglamentación de la Profesión del Trabajo Social es aprobado en la Cámara de Senadores en agosto de 2019 luego de varios años de trámites ante el Parlamento. La Reglamentación de la profesión definió, cómo se citó en Cabrera (2021):

(...) el ámbito de actuación de las y los Asistentes y Trabajadores Sociales Universitarios; precisa el objeto principal, dado que otras profesiones tienen cercanía en su quehacer dentro de las Ciencias Sociales y regula el ámbito laboral en el cual el ejercicio del Trabajo Social es realizado por parte de profesionales, definiendo requisitos y competencias, incorporando a su vez normativa sobre los principios éticos que rigen la profesión y estableciendo reglas para la aprobación. (Versión taquigráfica Cámara de Diputados. 12/6/2019, Comisión de Reglamentación para la Profesión de Trabajo Social – Servicio Social Uruguay, 2020)

2.2 Los comienzos del Trabajo Social en la Educación

Comprender las raíces del Trabajo Social en el sistema educativo es importante ya que las acciones y transformaciones que existieron en el pasado han influenciado directamente en la modalidad de trabajo y en el significado que tiene hoy la profesión en la Educación Secundaria.

Se toman diferentes referencias bibliográficas, entre ellas, un estudio realizado por Freitas (2020) quien entiende que la disciplina ha estado presente en el ámbito educativo interviniendo profesionalmente desde 1926, “aunque su aporte ha permanecido invisible” (Krisman, 2008 como se citó en Freitas 2020). Los aportes del mencionado autor aluden a la Educación primaria y de él se sacan algunas consideraciones necesarias para entender los principios de las prácticas profesionales en la arena de la Educación.

El Servicio Social, en Uruguay nace como ya fue señalado y como señalan Ortega y Mitjavila (2005):

asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad, determinando, por lo tanto, que la construcción del espacio profesional se encuentre genéticamente ligada al área de la salud” (Ortega y Mitjavila, 2005, p. 212).

En este sentido, Freitas (2020) agrega que las primeras prácticas profesionales, surgen en el campo educativo y argumenta que la labor de esas prácticas se centraron -lejos de lo pedagógico- en prácticas paramédicas. Por otro lado indica que la práctica profesional, en su momento agregó dos novedades “propias del proceso nacional del Estado moderno en nuestro país: (1) la adopción de una disciplina racional y (2) la instalación de una racionalidad técnica como dominio propio del Estado” (Freitas, 2020, p. 49).

Desde los aportes de Freitas (2020), es valioso comprender que la arena educativa, al igual que otros campos de lo social, vivió desde fines del siglo XIX hasta la primera mitad

del siglo XX una mejora y un aumento en la tecnificación y profesionalización de la enseñanza, al igual que experimentó nuevas técnicas de disciplinamiento pedagógicas.

Respecto al “freno” que causó la interrupción del sistema democrático uruguayo con un golpe de Estado en 1973, Freitas (2020) entiende que al terminar la dictadura, comienza un nuevo ciclo de incorporación de Trabajadores Sociales en el área escolar, integrando “equipos interdisciplinarios”, los mismos partieron de demandas y objetivos a cumplir muy distintas a las prácticas de la primera parte del siglo XX. Junto a la reconceptualización del Trabajo Social en la post-dictadura, Freitas (2020) fundamenta que en el campo educativo la profesión planteó una fuerte reconceptualización en el rol, alcance, límites y prescripciones técnicas del quehacer de sus profesiones, cambios que se caracterizarían por tener una observación crítica.

Como se mencionó anteriormente, Freitas (2020) se refiere a la Educación primaria. Respecto a la Educación Secundaria, la inserción del Trabajo Social fue más lenta y tardía. Con el fin de entender cómo fue dicho proceso se toma como referencia el documento de Menza, Faillace, Bentos & Vidal (2011) quienes hacen visible el vínculo de la profesión con dicha área.

En 1986 el Trabajo Social ingresó con un rol de docente a los espacios de Área IV de Compensación “Dificultades múltiples” dado el creciente número de estudiantes que asistían a centros educativos de Secundaria. Espacios que se crearon para considerar y ayudar a estudiantes en distintas problemáticas que no estaban vinculadas directamente con el aprendizaje, sino que se consideraban problemas familiares, conductuales o determinantes socio-culturales (Menza, et. al. 2011, p. 6). Las derivaciones que se realizaron al Área IV fueron el inicio para pensar en equipos técnicos dentro de los centros de Educación, equipos técnicos que pudieran atender comportamientos “inadecuados”, bajos rendimientos, reiteradas repeticiones y dificultades de adaptación.

Sobre la base de los autores mencionados, se comprende que la educación antes de la creación del área IV ya necesitaba de intervenciones profesionales además de la profesión docente. Esto porque asistían alumnos y alumnas que presentaban necesidades básicas insatisfechas, lo que requería una intervención interdisciplinaria. Si bien existían prácticas no

docentes que pretendían desarrollarse en los centros educativos, dichas técnicas no estaban bien delimitadas en lo referente al para qué se llevaban adelante o desde qué lugar.

La década de los 90 estuvo acompañada de cambios significativos en la Educación. Menza, et. al. (2011) comentan que la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) pensó en la escasa o nula planificación de objetivos y de criterios metodológicos que tenían los profesionales dentro de la educación formal. En el año 1992 las Asambleas Técnico Docentes (ATD) propone eliminar el Área IV y sustituirla por equipos multidisciplinarios de ayuda al estudiante conformado por Profesor Orientador Pedagógico (POP) y especializados en distintas áreas como Trabajo Social, Psicología, Medicina (a quienes se les adjudicaron horas docentes). Así se logró un ejercicio profesional con mayor autonomía técnica y se comenzó a dejar de lado las funciones subordinadas a la “docencia”.

Menza, et. al. (2011) afirman que, a partir de ese momento:

(...) se modifica la tradicional forma de intervención del Trabajo Social en la tarea educativa, la que hasta el momento se centraba en atender demandas específicas de inasistencias, deserción o de dificultades para integrarse a la dinámica educativa, con pocas posibilidades de aportar en los aspectos institucionales que incidían en ellas. (p. 7)

El ejercicio profesional con la reforma educativa de 1996 y la crisis económica del año 2002, se ve atrapado en los equipos multidisciplinarios a responder a situaciones emergentes, dando respuestas compulsivas, sin una programación y planificación. Además atendiendo muchas situaciones a la vez “debido a la diversidad de criterios al determinar necesidades y metodología y con escasa o nula coordinación entre servicios y programas” (Menza, et.al. 2011, p.7). Este suceso llevó a que nuevamente ADASU reflexione sobre la forma en la que se desarrollaba el Trabajo Social en Educación Secundaria, creando propuestas y realizando un análisis crítico de dichas prácticas desde la ética.

En el año 2006 CODICEN dispone que a partir del siguiente año no se adjudiquen horas docentes, de apoyo o extracurriculares a cargos que cumplieran con funciones técnicas

o administrativas. En el caso del Trabajo Social, por primera vez en 2006 hubo un llamado a Concurso de Oposición y Méritos para trabajadores sociales como técnicos (Elmallian, 2021), aunque recién dos años después se dieron efectivamente esos cargos y los profesionales comenzaron a trabajar el 1ro de marzo de 2009 (Menza, et.al. 2011).

Respecto al análisis que realizan Menza, et. al. (2011) sobre la inserción de la profesión en la Educación Media señalan la baja participación del Trabajo Social en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y la falta de consideración del quehacer profesional como se cita en Elmallian (2021). Además agregan que la falta de trabajadores sociales es una carencia grave en la integración de los equipos. Por último, se destacan algunas observaciones que se hicieron sobre la ausencia de la profesión en la Educación y entre ellas se mencionan: existen espacios mejores remunerados y propuestas laborales que contemplan la formación, con buenos niveles de reconocimientos; también se manifiesta que “el trabajo acumulado por los y las Trabajadores/as Sociales en el C.E.S, durante 18 años, no ha sido reconocido en su estabilidad contractual, no ha habido marcos de institucionalidad y no ha sido legitimada la práctica profesional dentro de los Equipos” (Menza, et.al, 2011, p. 56).

Es claro que a lo largo del siglo pasado y en el actual, se realizaron transformaciones en las prácticas profesionales y seguramente seguirán realizándose con el tiempo. Esto se debe a cambios en los marcos epistemológicos de referencia, transformaciones en los quehaceres de las prácticas profesionales, cambios en los compromisos e implicaciones que las políticas públicas y sociales establecen con la práctica y las transformaciones en la conformación de redes de agentes sociales, como también las transformaciones mismas de gobiernos que tienen consecuencias directas o indirectas en las formas e intensidad de las intervenciones sociales.

Capítulo 3. El desarrollo del Trabajo Social en la Educación Secundaria de Uruguay en la actualidad

3.1. Las instituciones educativas, campos de intervención del Trabajo Social

Corvalán (1996) identifica dos tipos de intervención social, la intervención caritativo-asistencial y la intervención socio-política. La primera tiene que ver con la

beneficencia. La intervención socio-política es el tipo de intervención donde se inserta el Trabajo Social y hace referencia a objetivos societarios donde se trabaja en relación al funcionamiento del modelo de desarrollo de la sociedad. La intervención socio-política entonces es la realizada por el Estado y por ONG.

Es considerable definir qué se entiende por institución y para esto se toma la definición de Fernandez (1995), en su uso más antiguo, la palabra “institución” hace referencia a normas y valores significativos para la vida en determinados grupos sociales. Normas y valores definidas y sancionadas -formalizadas en el caso de leyes- con alcance en la vida de los individuos que formen parte de ella. La institución es “la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta” (Fernandez, 1995, p. 4), en este caso la norma universal de la que estaríamos hablando es la Educación, a través de la cual el Estado ofrece intervención social. Respecto a lo último y volviendo a Corvalán (1996) las propuestas de intervención social que el Estado propone para ser legítimas, además de integrar un fundamento ético, “deben postularse como un aporte a la construcción de la modernidad y a la noción de progreso social, en síntesis, deben mostrarse como parte de una estrategia modernizadora de la sociedad” (Corvalán, 1996, p. 5).

Si la institución entonces es quien pone orden, organiza y lleva adelante una lógica, se entiende que la institución educativa abarca normas, valores y proyectos acorde a sus fines: la enseñanza, la participación, la inserción de los y las estudiantes a la sociedad, entre otros. Determinados por un sistema de roles, que es, de acuerdo con Schvarstein (1992) lo instituido, lo que está determinado dentro de la Educación.

Por otro lado, Schavarstein (1992) también define la organización, diferenciada de la institución (una abstracción) como el sustento material de esta. Es el lugar donde la institución se materializa y desde donde se generan los efectos productores en los individuos. Las organizaciones son entonces los centros educativos donde las y los licenciados en Trabajo Social desarrollan físicamente su trabajo. Las organizaciones dan lugar a que se produzcan las interacciones entre los diferentes actores.

En este sentido, Corvalán y Fernandez (2000) dirán que las escuelas/liceos son organizaciones “con características especiales, y que como tal están conformada por personas que se movilizan individual y colectivamente en busca de objetivos particulares.” (p. 37).

Los mencionados autores señalan que es preciso no considerar los centros de Educación Media como una unidad aislada e independiente, sino como un espacio inserto y abierto a la comunidad.

La participación de los y las trabajadoras sociales es una de las finalidades de su inserción en la institución educativa, definida por Corvalán y Fernandez (2000) como el involucramiento del profesional con otro(s), mediante procesos estructurados -o no-, con objetivos finales claros y conscientes, además de significativos para el sistema en el que se está inserto.

En el campo de la Educación se considera importante que el Trabajo Social genere una participación pedagógica, adecuando las formas de relacionarse con los diferentes actores de los centros y ajustando metodologías y estrategias de acuerdo a las demandas y necesidad de cada individuo con el que se trabaje. Estas estrategias de trabajo también involucran la participación de las familias en los centros, ya que, “la participación de las familias es considerada como una estrategia en la línea de mejorar la calidad y equidad del sistema” (Corvalán y Fernandez, 2000, p. 35). Esto a modo de dar un panorama amplio para entender dónde desarrolla sus prácticas el Trabajo Social ya que la participación que tiene dentro de los centros educativos se desarrollará más adelante.

Por último, es necesario definir a qué nos referimos cuando hablamos de Educación Secundaria. Para esto se toma como referencia a ANEP, se entiende que la Educación Secundaria básica y superior depende de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). Se encarga de recibir a todos los jóvenes que han culminado sus estudios primarios para potenciar su desarrollo personal y su inserción a la sociedad. Las aulas deben ser espacios donde se desarrollen habilidades, destrezas personales y colectivas, donde cada joven, genere relación con sus pares y adultos para ir construyendo una ciudadanía responsable en el marco de un sistema de derechos (ANEP, 2022). Por otro lado, aludiendo a la Educación como derecho a todos y todas, la Educación Secundaria contiene oportunidades de cursado adaptadas a características de colectivos singulares, planes diversos y flexibles contextualizados a las diversas realidades.

La Ley General de Educación N°18437 define a la Educación Media Básica como el ciclo posterior a la Educación Primaria, abarca 3 años, “este ciclo profundizará el desarrollo

de las competencias y de los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas” (ANEP, 2022, párr. 4). Una vez culminados los 3 años de Educación Media Básica, el último tramo es la Educación Media Superior y dichos estudios habilitan a las personas a realizar estudios terciarios y/o universitarios (ANEP, 2022).

3.2. La Educación Secundaria en Uruguay

Es un derecho humano fundamental, la ley N°18437 General de Educación afirma en el artículo 2 “Reconócese el goce y 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°18437, 2008, Artículo 2).

Se toma como referencia a Cristóforo, A. Martinis, P., Miguez, M.N., & Viscardi N. (2017) quienes en su libro *Derecho a Educación y mandato a la obligatoriedad en la Enseñanza Media* describen diferentes aspectos a los que se ha enfrentado la Secundaria en las últimas décadas. A partir de dicho documento se entiende que el sistema de Educación uruguayo desde su comienzo formal a finales del siglo XIX se identificó como un ámbito de homogeneización social donde los discursos existentes hablaban de igualdad, aceptando las diferencias que podían presentar las personas de la sociedad pero a partir de un discurso que buscaba igualar.

El discurso moderno de la Educación entendía a los educandos como:

(...) portadores de diferencias en función de sus diversas procedencias sociales y hábitos culturales, sobre los cuales el sistema educativo debe desarrollar una acción de igualación consistente en atenuar las características específicas de diversos grupos sociales a favor de la instauración de un sujeto homogéneo (producto de su sujeción a un modelo socio-cultural único y estandarizado). (Cristóforo, et.al., 2017, p. 5).

El discurso del sistema educativo uruguayo se denominaba educacionista, el cual comprendía al estudiante como un sujeto hegemónico donde se los igualaba, o se pensaba que

se podían llegar a igualar a través de la acción educativa. Los sujetos de la Educación tradicional entonces eran adolescentes del sector medio y alto. La perspectiva moderna que se mencionó anteriormente alimentó el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos a lo largo del siglo XX (Cristóforo, et.al. 2017). El educacionismo como afirman los autores formó oposiciones fundamentalmente, la de la ignorancia y educación, excluyendo a quienes no accedían a la Educación y encasillándolos como “ignorantes”.

A partir de la mitad del siglo XX, la población tradicionalmente excluida fue aumentando masivamente el acceso al sistema educativo. A partir de este aumento de adolescentes en la Educación “Diversos estudios (Cepal, 1990; ANEP, 2005; ANEP, 2014, entre otros) han mostrado la existencia de una relación directa entre los resultados educativos que logran los estudiantes en nuestra educación y el estrato social al que pertenecen” (Martinis y Falkin, 2017, p. 22), esto se traduce a que los estudiantes que presentan algún tipo de déficit como pobreza de la cultura familiar, bajos niveles educativos de sus padres, madres y/o tutores o dificultades propias para el estudio son más propensos a que les vaya mal y/o abandonar su Educación.

Se trata, como mencionan Martinis y Falkin (2017) de una forma “de legitimar la desigualdad de resultados educativos eximiendo fuertemente a los actores de la educación y a las políticas públicas en su conjunto de las responsabilidades que les competen” (p. 23). En el presente trabajo se niega el juicio basado en la desvalorización de las capacidades de cada estudiante y se capta la Educación como antidesestino (Martinis y Falkin, 2017), el término refiere a que no necesariamente en la práctica educativa se deben reproducir las desigualdades sociales que presentan los educandos, recupera la capacidad de los actores educativos (docentes, dirección, adscritos, equipos multidisciplinarios) de producir significaciones diferentes a aquellas que están instaladas a priori. Por último, se toma la idea de Nuñez (1999) citada en Martinis y Falkin (2017) “la práctica educativa se trata de abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural” (p. 26).

En el siglo XXI aún se observa el discurso tradicional de la Educación y además aparece un nuevo discurso que es el de la inclusión educativa. Desde 1990 se han integrado diseños de acciones socio-educativas para trabajar con poblaciones de contexto crítico o vulnerable.

La inclusión educativa se incorpora al vocabulario de las políticas educativas en 2008 y comienza a ser utilizado progresivamente en discursos políticos “en continuidad con planteos que realiza la Oficina de Educación de la UNESCO de Ginebra” (Martinis y Falkin 2017, p.33). El término se orienta a la equidad, a diferencia del discurso de la Educación Secundaria moderna que hablaba de igualdad.

En Educación Media, una política de inclusión educativa es el Programa Aulas Comunitarias, la cual se centra en construir una visión de sujeto de la Educación habilitado para el desarrollo de su aprendizaje más allá de los contextos de los que provengan los estudiantes y busca el desarrollo de trabajos educativos que se extiendan y salgan de los instaurados en la Educación formal y apliquen modalidades administrativas, dinámicas y pedagógicas (Martinis y Falkin, 2017).

En el año 2014 se creó el Departamento Integral del Estudiante (DIE) con el objetivo de favorecer las trayectorias educativas y la continuidad del estudiantado “a través del acompañamiento, el asesoramiento y el abordaje técnico-profesional, partiendo de la centralidad del estudiantado desde un enfoque integral e inclusivo y en clave de Derechos Humanos” (ANEP, 2022, párr. 4). Así el DIE contribuye en el fortalecimiento institucional de los centros educativos de secundaria acompañando y asesorando a equipos directivos, docentes, inspectores y profesionales de la DGES, en procesos y estrategias que cooperen para una educación inclusiva en términos de derechos. Por ende se llegaría a un encuentro entre los sujetos que aprender y los sujetos que enseñan.

3.3. Cómo se despliega hoy el Trabajo Social en la Educación Secundaria

El Departamento Integral del Estudiante (DIE) es una unidad que se encuentra bajo la responsabilidad de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), opera en todo el territorio del país y está integrado por profesionales de Psicología, Trabajo Social, Psicopedagogía, Educación Social y profesores referentes en participación estudiantil. Cada equipo educativo que trabaja en los centros de Educación Secundaria de todas las regiones de Uruguay, tienen como referencia los profesionales del DIE, el mismo “se encarga de la formación y la actualización de aspectos teórico-metodológicos para afrontar los permanentes desafíos de cada contexto y coyuntura” (ANEP, 2022, párr. 2).

Profesionales en Trabajo Social trabajan en Educación Secundaria bajo las referencias técnicas del DIE. La profesión contribuye en los objetivos específicos de éste ya que aporta conocimiento y procesos de intervención en el abordaje de los procesos educativos complejos; además de aportar asesoramiento y técnicas en conjunto con otras disciplinas a la comunidad educativa y particularmente a cada equipo educativo; también la profesión consolida los equipos institucionales y/o regionales en los que se busca el diálogo interdisciplinario multiprofesional. El último objetivo específico que tiene el DIE para el cual nuestra profesión también forma parte, es el intercambio institucional y territorial, así como fomentar y profundizar el diálogo intergeneracional y “propiciar convenios con centros universitarios para generar pasantías destinadas a estudiantes avanzados de Psicopedagogía, Trabajo Social y Psicología, entre otras carreras que se integren a los equipos educativos” (ANEP, 2019, p. 2).

Luego de mencionar brevemente los objetivos del DIE, se toma el concepto de educación inclusiva y se pretende entender a qué se hace referencia con el término y qué busca el DIE para lograr acercarse al concepto. Para esto se incluye la bibliografía de Berro (2021) quien comprende que el Estado -a partir de la Ley General de Educación- debe buscar el aseguramiento del derecho para todas las poblaciones, principalmente las poblaciones vulnerables, quienes deben tener igualdad de oportunidades para acceder a la Educación. A partir de ello, las propuestas educativas trabajan dentro del paradigma de la educación inclusiva, respetando las capacidades diferentes y las características individuales (sociales, culturales, económicas) del estudiantado para “alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (Berro, 2021, p. 7).

Berro (2021) realiza un análisis de la LGE y expone que el artículo 13 detalla los fines de las políticas educativas donde se observa el carácter integrador de la Ley, entre ellos se encuentran: Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica. Fomentar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias. Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia entendida como el respeto a los demás y la no discriminación. Fomentar diferentes formas de expresión promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona (Ley N°18437, 2008, Artículo 13).

Al continuar con el análisis de los componentes integradores que demuestra la LGE, se observa en el artículo 17 que la laicidad “es el principio que asegura el tratamiento integral y crítico de todos los temas mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento” (Berro, 2021, p. 8), además el autor señala que el artículo 18 de la misma ley menciona la responsabilidad del Estado de aportar apoyos especialmente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad.

En función de lo desarrollado anteriormente, se entiende que la inclusión es un proceso. El DIE menciona que debe ser vista como una búsqueda continua de mejorar las formas en las que se responde a la diversidad. La inclusión se trata de aprender a vivir y trabajar con las diferencias, identificando y eliminando barreras tanto en la participación para el aprendizaje como en lo físico (ANEP, 2022). El Departamento General de Educación Secundaria toma el término y a través de él prioriza y pone un énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro, así los centros educativos tendrán la responsabilidad de hacer un seguimiento y acompañamiento a los estudiantes que presenten algún tipo de riesgo para tomar medidas y reducir las posibilidades de abandono del centro.

Se comprende que para llevar adelante un seguimiento y acompañamiento no solo es suficiente el trabajo de docentes y adscriptos, los equipos multidisciplinarios aportan saberes y técnicas metodológicas de gran importancia para disminuir riesgos. Sin embargo, no solo alcanza con intervenir en la población estudiantil, para una inclusión educativa también se necesita un relacionamiento de los centros educativos con las familias y la comunidad.

Como fue señalado párrafos anteriores, el DIE promueve los Derechos Humanos, acompaña a los equipos educativos de todo el país en situaciones altamente complejas relacionadas a diferentes tipos de violencias; “Para su abordaje se mantienen coordinaciones y articulaciones con distintos actores intra e interinstitucionales, de manera de tender redes que permitan procesos de acompañamiento de las situaciones emergentes” (ANEP, 2022, párr. 3) entre los actores con los que se trabaja se encuentran ANEP- CODICEN, DDHH, Comisión de Educación Sexual de DGES, INAU - SIPIAV, MSP y ASSE.

Un punto importante que menciona ANEP (2022) es el desarrollo de un Diseño Universal para el Aprendizaje, desde donde se investiga para diseñar un currículo que permita desarrollar conocimientos, motivación, implicación y habilidades con el aprendizaje, este diseño se aseguraría en teoría de que toda la población estudiante pueda acceder a los contenidos y objetivos del currículo.

Otro aspecto importante que se incluye en la educación inclusiva y que incluye la forma en la que el presente trabajo ve a la población estudiantil de los liceos, es el concepto de participación estudiantil. Se entiende que es importante que cada estudiante se sienta parte de la comunidad educativa, que pueda ser parte de la construcción colectiva, esto de ser parte también involucra que todos los y las estudiantes tengan acceso a los recursos materiales y sociales que los lleven al aprendizaje. Para que el proceso de participación se pueda desarrollar “es necesaria la creación de espacios para ejercer acciones tendientes a incrementar la capacidad crítico-reflexiva de los y las estudiantes, para analizar la realidad y proponer alternativas creativas de transformación.” (ANEP, 2022, párr. 12). El DIE promueve el trabajo con otros, a partir de modalidades como tutorías, trabajo cooperativo y colaborativo y proyectos interdisciplinarios o en duplas, estrategias que potencian la dimensión vincular del acto educativo (ANEP, 2022).

Respecto a la participación del estudiantado, el DIE tiende a producir una participación integradora, donde el estudiante genera una participación dentro del centro a partir de los espacios y que tiende a satisfacer necesidades de las que muchas veces no es consciente “y, por otro lado, las instancias en que se produce esta integración no están definidas por el individuo sino por otro agente social, la mayor parte de las veces el Estado” (Corvalán y Fernandez, 2000, p. 19).

La noción de inclusión hace posible la visibilidad de las diferentes formas de ser y hacer de un modo positivo, estimulando a su vez el aprendizaje entre cada sujeto de la Educación. Además, de acuerdo con Martinis y Falkin (2017) la responsabilidad adulta tiene que ver con cuidar del otro a los efectos de lograr las mejores condiciones para su proceso educativo, esto incluye las diferentes formas de ser y hacer. La responsabilidad también requiere la exigencia de hacerse cargo del lugar que le toca ocupar a los adultos partícipes de los centros educativos y de las responsabilidades que vienen asociadas al mismo.

Los equipos de los centros educativos conformados por diferentes disciplinas referidas a lo social promueven y fortalecen la inclusión educativa, de acuerdo con Odriozola (2013) la Psicología y el Trabajo Social en la Educación fortalecen “la política educativa actual para organizar modelos socioeducativos inclusivos e integradores, desde una perspectiva de derechos humanos” (p. 30) y entender que los centros educativos son espacios privilegiados para la promoción de los aspectos socioemocionales y del acompañamiento psicoafectivo, que contribuyen a minimizar los factores de riesgo y a fortalecer los factores de protección de los actores educativos (DGES, 2022).

En su lugar Alemany (2019) afirma que la profesión de Trabajo Social dentro de los centros educativos contribuye a abordar situaciones de vulnerabilidad social, facilita la integración del alumnado perteneciente a minorías, favorece la participación de familias y detecta situaciones de riesgo como maltrato infantil, abuso sexual, problemas emocionales, problemáticas sociofamiliares (Alemany, 2019, párr. 5).

ANEP (2019) realiza un listado de las tareas del profesional en Trabajo Social dentro del equipo técnico asignado a trabajar en los liceos desde el Departamento Integral del Estudiante. Así menciona que el licenciado en Trabajo Social, debe:

- a) Analizar situaciones sociales vinculadas al sujeto de la educación, desarrollando acciones desde la perspectiva de los DDHH, de carácter socio y psicoeducativo que contribuyan con el estudiante, el grupo, la familia y la comunidad educativa.
- a) Integrar la dimensión sociocultural y familiar en el asesoramiento a los centros educativos de modo que puedan desarrollar prácticas de trabajo en redes interinstitucionales.
- b) Orientar a los distintos actores institucionales desde su especificidad, para el abordaje de las situaciones vinculadas al entorno territorial de los centros educativos.
- c) Coordinar con los diferentes programas lo referente a recursos y saberes construidos desde los territorios en el abordaje con las familias y redes de sostén para los estudiantes.

- d) Instrumentar la articulación con los organismos externos al CES vinculados al trabajo territorial (MSP, Intendencias, MIDES, etc). (ANEP, 2019, p. 8)

Se considera oportuno citar el artículo 8 de la Ley General de Educación en el cual se establece que:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Ley N°18437, 2008, Artículo 8)

El Trabajo Social dentro de los liceos pueden llegar a presentar diferentes desafíos. A partir de Elmallian (2021) quien estudió la opinión de profesionales dentro de la Educación Secundaria en la ciudad de Montevideo, se puede entender que debido a las pocas horas que el organismo contratante (CES) asigna a los profesionales en el área social, se genera una dificultad para generar procesos con situaciones particulares de los estudiantes. Además, la autora agrega que la demanda para trabajar con diferentes situaciones no derivan especialmente de trabajadores o trabajadoras sociales, sino que también son derivadas por adscriptos/as y docentes.

Conforme con el análisis de Elmallian (2021) se comprende que en la realidad de los centros educativos de Montevideo, nuestra profesión debe identificar límites dentro de las demandas presentes y delimitar lo que sí es propio del Trabajo Social. Existe la hipótesis de que en Educación Secundaria y seguramente en otros ámbitos donde se desempeña la profesión, el Trabajo Social sea vista como una profesión “subordinada, cuyo ámbito de actuación depende de otras profesiones” (Elmallian, 2011, p. 26), dicho juicio omite la autonomía de la profesión.

3.4. La influencia del Estado en la profesión

“Uruguay es el primer país de América Latina y sexto en el mundo en derechos políticos y derechos civiles” (Uruguay Presidencia, 2018).

“El sistema de protección social es de los pioneros en América Latina y ha alcanzado un desarrollo significativo” (Filgueira y Hernandez, 2012, p. 7).

En la actualidad Uruguay es gobernado por el Partido Nacional desde 2020, partido que “va del centro a la derecha ideológica” (Queirolo, 2020) por lo tanto tiende a tener un enfoque neoliberal. Esta ideología política cambia algunos aspectos del gobierno que tendía a ser un Estado de Bienestar en el que veníamos viviendo desde 2005. Los partidos políticos de nuestro país se ubican cerca del centro del espectro ideológico del sistema de partidos (excepto Cabildo Abierto que se considera de derecha extrema) lo que genera que al cambiar de un gobierno Frenteamplista a un gobierno liderado por el Partido Nacional no hayan cambios extremos. Igualmente es considerable entender que el enfoque de un gobierno neoliberal apunta a responsabilizar a los ciudadanos de su propio bienestar, lo que se ha visto reflejado en los últimos años mediante cambios en políticas sociales y públicas.

En primer lugar, debemos considerar que durante los 15 años de gobierno frenteamplista se ampliaron los campos para la intervención profesional y al aumentar la inversión social en políticas sociales aumentaron también los puestos para trabajadores y trabajadoras sociales (Bravo, 2021).

Posteriormente, el Partido Nacional produjo algunos cambios en el contenido y direccionalidad de las políticas públicas “en términos presupuestales como de principios de justicia social” (Bravo, 2021, p. 79). Dentro de las reformas de urgente consideración que decretó el gobierno, se ejecutaron reformas dentro del sector educativo. Esta ley causó una reforma curricular, modificación en la Ley General de Educación, modificación de la gobernanza de ANEP y reforma institucional. Junto a las recientes transformaciones el ejercicio profesional del Trabajo Social se vió afectado por los recortes en políticas públicas ya que el actual gobierno “se destaca por tener interés en reducir el gasto público y gestionarlo con austeridad, además de reorientar el gasto social, revisar el diseño del Estado,

sus funciones, su eficiencia y su vínculo con el mundo privado” (Pumar, 2023, p. 30) siendo el Estado el principal empleador del Trabajo Social. Los licenciados están siendo afectados ya que se han desmantelado políticas y programas sociales destinados a la población más vulnerable, dejando trabajadores sociales con menos posibilidad de trabajo y además y principalmente, dejando situaciones de vulnerabilidad social y/o violaciones de derechos humanos sin ser intervenidas ya que el Estado ha sacado recursos. Un claro ejemplo es el recorte presupuestal que tiene la Educación Secundaria, por la cual la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria considera que estamos ante una “emergencia educativa” debido al recorte presupuestal y la reducción de horas de apoyo y coordinación “generan mayor dificultad a las trabajadoras y los trabajadores al momento de atender las demandas que a diario nos presentan el estudiantado, sus familias, y los entornos al centro educativo” (FeNaPES, 2023, párr. 3). Además manifiestan que en muchos casos no existen políticas activas desde el sistema para la atención de la salud mental de los y las adolescentes, entre otros aspectos relacionados a los docentes.

Por tanto:

el Trabajo Social como disciplina y como colectivo tendrá el desafío de seguir aportando desde la academia y lugares políticos estratégicos en pos de una justicia social que busque la equidad, diferenciándose de los postulados liberales que afirman que el sujeto es un origen, existe independientemente de las relaciones sociales en las que se encuentra inserto. (Bravo, 2020, p. 80)

Capítulo 4. Las adolescencias, sujetos de intervención del Trabajo Social en los centros educativos

Debido a que en los centros de Educación Media los y las estudiantes son adolescentes, es pertinente entender a qué nos referimos y qué aspectos son importantes a tener en cuenta a la hora de trabajar con esta población. La adolescencia es una etapa que presenta múltiples factores que configuran la vida de las personas, cada sujeto la vive de manera diferente, con diferentes oportunidades y contextos, donde se presentan “enormes

variaciones físicas y emocionales, (...) se adquieren nuevas capacidades, tienen necesidades objetivas y subjetividades específicas determinadas por su edad.” (Borrás, 2014, párr. 5).

Según el autor mencionado anteriormente, la adolescencia es considerada un período vulnerable donde aparecen diferentes conductas de riesgo para quienes las transitan pero también es una etapa donde se desarrollan potencialidades y comienzan a ser cada vez más participativos de la sociedad.

En su lugar, UNICEF define la adolescencia como una etapa de constante transformación física, psicológica y social, donde las personas dejan de ser niños y depender del mundo adulto y se vuelven jóvenes comenzando a hacerse cargo de sus propias vidas. Es una etapa repleta de crecimiento con cambios rápidamente extremos en sus decisiones y opiniones.

En la adolescencia está muy presente el deseo de sentirse libre, autónomo y competente. El adolescente no solo tiene más capacidad para aprender que un niño, sino que lo hace de manera diferente, porque está aprendiendo a tomar sus decisiones y comienza a hacerlo de manera responsable. (UNICEF, 2021, párr. 8)

De acuerdo con UNICEF, las y los adolescentes se pueden ver influenciados por otras personas y por los entornos en los que tienen lugar las tomas de decisiones, esto ocasiona que, aunque los jóvenes racionalmente puedan identificar el bien y el mal, se vean influenciados a realizar actos peligrosos, inapropiados o actuar irresponsablemente. Por último, “los adolescentes son más propensos a correr riesgos si creen que sus compañeros los están observando” (UNICEF, 2021, párr. 10).

A partir de esta última cita, es importante entender el riesgo como una medida de probabilidad estadística de que en un futuro se produzca un acontecimiento que por lo general, no es deseado (Pita, S., Vila, MT., & Montero, J., 1997, p. 1). El riesgo comprende cualquier característica que presente una persona o un grupo de personas que se asocie a la probabilidad de padecer, desarrollar o estar expuesto a situaciones de peligro. Dentro de la Educación Secundaria existen riesgos como abandonar el centro estudiantil, sufrir violencia, sufrir bullying, intentos de suicidios, problemas graves de conductas, embarazo prematuro,

alimentación inadecuada, abuso de alcohol, tabaco o consumo de drogas, entre otras. En general, las conductas de riesgo implican acciones que se desarrollan por un joven o por varios, las cuales ponen su vida en peligro físico o moral.

Comprender las características que presenta la población adolescente es sumamente importante a la hora de trabajar con ellos desde los centros educativos. Muchas veces, a partir de actitudes bipolares o conductas que se denominan inadecuadas para los centros educativos, el o la adolescente que se manifiesta de esta forma comienza a ser vista como un/a alumna conflictiva² ya que las instituciones se enfocan principalmente en las trayectorias educativas³, lo que hace que se pierda de vista al adolescente desde su integridad. Este aspecto se toma como una hipótesis que será analizada más adelante a partir de las entrevistas realizadas.

Para entender de qué forma interrelacionarse con la población adolescente se toman aportes de UNICEF (2021), donde se entiende que el rol de los adultos que se encuentran en el entorno con adolescentes es comprender que el gran objetivo de transitar la adolescencia es que “puedan aprender a tomar decisiones, aprender de sus errores, hacerse cargo de sus actos, responder con libertad, funcionar con responsabilidad y crecer en autonomía” (UNICEF, 2021, párr. 11). Desde los centros educativos, es importante la identificación de los deseos y necesidades de los adolescentes para pensar estrategias que impulsen y difundan conductas de cuidado y prevención apropiadas para esta etapa de la vida y para su desarrollo como personas.

Se debe tener presente que desde los centros de Educación Secundaria, si bien los educandos son portadores del derecho al aprendizaje, también tienen derecho al pleno desarrollo físico, espiritual, moral, mental y psicológico. Se debe potenciar su integración social a partir de “la participación del adolescente en una comunidad que lo respete” (Pedrowicz, S., Artagaveytia, L. y Bonetti, J.P. 2006).

Por último, es importante comprender que a partir de la diversidad que puede presentar la adolescencia y de sus diferentes formas de expresarse y pensar, se generan diferentes relaciones de los educandos con el centro educativo. Comprender las relaciones

² De acuerdo con Alonso y Viscardi (2013) el conflicto en la institución educativa se entiende en base a todas las acciones y/o actitudes que desobedecen las normas de funcionamiento de la institución.

³ Se entiende por trayectoria educativa “aquellos recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, s/f, pág 3).

que las profesionales de Trabajo Social generan con los y las adolescentes dentro de una institución que constantemente desea dar atención a lo “urgente” o “momentáneo” es parte de esta investigación.

Capítulo 5. El Trabajo Social en los liceos de Paysandú desde las perspectivas de las trabajadoras sociales

En este capítulo se analizarán algunos aspectos que las profesionales entrevistadas caracterizan como propios del Trabajo Social en Educación. Como se mencionó en el capítulo 1, las entrevistadas fueron dos trabajadoras sociales quienes son las únicas profesionales que trabajan en centros educativos de Secundaria en toda la ciudad de Paysandú. Se observarán comentarios de ambas y se analizarán con el fin de dar una respuesta a los objetivos del presente trabajo. En primer lugar se analizan las estrategias que las trabajadoras sociales llevan adelante, la forma en que trabajan y los desafíos a la hora de intervenir. En segundo lugar se pretende hablar de las condiciones de trabajo y los límites institucionales que se les presentan. Seguido se hace una interpretación de la autonomía de la profesión dentro de los centros educativos de Secundaria, en cuarto lugar se visualiza si realmente los discursos de inclusión educativa se desarrollan en la práctica de ambos liceos y por último se considera de gran importancia mencionar la perspectiva que se tiene sobre los liceos que no cuentan con profesionales del área social, incluso liceos que no cuentan con técnicos que aporten intervenciones desde sus disciplinas además de docentes y adscriptos. Se considera valioso agregar que una Licenciada trabaja en un liceo de Ciclo Básico, liceo N° 2 y la otra Entrevistada desempeña su ejercicio profesional en un liceo de Educación Media Superior, liceo N° 7.

5.1. Estrategias de intervención que llevan adelante las trabajadoras sociales de la ciudad de Paysandú

Entender las tareas y estrategias de las trabajadoras sociales parte de saber cuáles son las principales problemáticas que se presentan en los liceos. Debido a esto se les preguntó a ambas entrevistadas y las problemáticas se repiten, mencionan que uno de los mayores problemas son temas relacionados a la salud mental de los adolescentes, esta problemática es

abordada con un acompañamiento psicoafectivo desde donde el Trabajo Social coordina con instituciones públicas como Asse o instituciones privadas como COMEPA para lograr la atención a esos estudiantes que la necesitan, además se les hace un seguimiento y se genera una comunicación con las familias para que el adolescente vaya a dichas consultas.

Por otro lado, como gran problemática se encuentra la desvinculación, de acuerdo a la trabajadora social del liceo N° 7 “el principal rol del trabajador social dentro de la institución educativa tiene que ver con la protección de las trayectorias educativas de los chiquilines” (Entrevistada 2). Las profesionales manifiestan que trabajan con alumnos y alumnas que transitan por situaciones ya sean de su entorno o personales que afectan en la asistencia a los centros de Educación y el rol profesional se encarga de acompañar o si se puede dar solución a dichas situaciones para que el o la estudiante no abandone el centro. En el tema de la desafiliación ambas profesionales realizan intervenciones familiares para conversar con los adultos responsables y en conjunto tratar de que el adolescente no deje de asistir al centro, además, en conjunto con adscriptos y docentes se les hacen planes de cursado para que asistan a una o dos materias por año o se trata de que preparan exámenes. La profesional del liceo N° 7 señaló que si bien hay muchos casos de desvinculación, se trata de que no sea una desvinculación total mediante los planes mencionados, aunque algunas veces “tratamos que no se desvinculen y se terminan desvinculando ese año pero al otro año siguen. A pesar de la desvinculación se hace un seguimiento, se tiene un compromiso con los padres para que el año que vienen puedan volver a inscribirse y nos ha pasado y en eso te puedo decir que hay muchos casos que regresan, que transitan por una situación extrema durante ese año y al siguiente vuelven” (Entrevistada 2). Por su lado, la trabajadora social del liceo N° 2 menciona que: “a algunos no les gusta estudiar entonces se les hace un trabajo en red afuera donde se los puede derivar a diferentes cursos, a la escuela agraria Melchora, a cursos de Intendencia, a Faroles, UTU” (Entrevistada 1), además señala que a alumnos que les cuesta estudiar por falta de atención se les hace un apoyo extra horario y por último destaca la ley de adecuaciones curriculares para estudiantes con dislexia, discalculia, problemas emocionales, etc.

Otras problemáticas presentes mencionadas son abuso sexual, maltrato, violencia doméstica, violencia en el noviazgo, adicciones, venta de drogas, bullying, vulnerabilidad social. En estos casos se hacen intervenciones familiares, derivaciones a los centros que

corresponda como también un acompañamiento y seguimiento para que esas problemáticas sean tratadas.

“(…) lo bueno del liceo es que tenes un abanico de situaciones para trabajar, no es que solamente trabajas sobre violencia, no es que solamente trabajas sobre jóvenes infractores, no es como otros trabajos que trabajas específico y re específico, no. Acá lo lindo es que tenes todas las situaciones habidas y por haber, no te aburris nunca y también trabajas en forma grupal a través de talleres con diferentes grupos o diferentes intervenciones cuando hay una dificultad, cuando hay un problema a nivel familiar y a nivel individual” (Entrevistada 2).

Al mencionar las problemáticas que son tratadas por las trabajadoras sociales se considera interesante mencionar el trabajo en red que logran realizar. Ambas trabajadoras sociales logran generar relación con varias instituciones que se encuentran en la ciudad como el Hospital (Asse) y Comepa (Corporación Médica de Paysandú) principalmente para atender situaciones de depresión y otras cuestiones vinculadas a la salud mental. Se trabaja con INAU, con Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración (UDIE) se reúnen una vez por mes para hacer un seguimiento de las trayectorias educativas. Con la Intendencia se coordinan cuestiones vinculadas a alimentación como canastas, comedor y también sobre hogar en algunas oportunidades. El dispositivo Ciudadela es el único dispositivo de orientación, consulta, diagnóstico y tratamiento sobre drogas que hay en el departamento y es con quien trabajan las profesionales de los liceos cuando se presentan casos que tienen que ver con la problemática. Con el Ministerio de Desarrollo Social se coordinan anualmente talleres de prevención del suicidio desde la campaña “ni silencio ni tabú”. Por otro lado ambos liceos trabajan en conjunto con el Ministerio de Educación y Cultura por becas económicas, en el caso del liceo N° 7 que brinda Educación media superior se presentan anualmente talleres desde institutos terciarios como Udelar (tanto Udelar litoral como de Montevideo) y Universidad Católica donde se promocionan las diferentes carreras y además se coordinan talleres con los sistemas de becas para dar a conocer a los y las estudiantes las diferentes formas de apoyo que tienen para continuar sus estudios terciarios. También se llega a trabajar con fiscalía en casos judiciales referentes a Atención a Víctimas. Respecto al liceo N° 2 de Ciclo Básico, la licenciada en TS comentó: “no podemos obviar la parte asistencial, hoy por hoy los gurises tienen hambre” (Entrevistada 1) y dijo que es el único liceo en la ciudad que brindan una taza de leche a sus estudiantes de mañana y en la tarde, y es posible gracias al apoyo de la Intendencia quien es el organismo encargado de brindar los alimentos

secos. Refiriéndonos a necesidades básicas también existe una ropería que se construye entre todos los actores del liceo y se reparte ropa sobre todo en invierno.

De acuerdo al relato de una de las trabajadoras sociales entrevistadas se puede entender que el rol de la profesión en el centro educativo parte de “la coordinación con los profes, los adscriptos, el equipo de Dirección y también el trabajo en redes porque uno en algunos casos es como una suerte de mediador, por ejemplo en los temas de salud mental uno como profesional no está preparado para abordar ese tipo de situaciones” (Entrevistada 2). La Entrevistada 1 señaló: “tener un lenguaje en común es difícil, funciona más que vos conozcas a las personas, por ejemplo, yo en el INAU sé con quien hablar, más allá de que no esté en el puesto al que hay que dirigirse pero yo sé que con fulano voy a ir y me va a ayudar y yo lo voy a ayudar, con la Intendencia también, en el hospital también, (...) funcionan otros tipos de comunicaciones que uno las va conociendo con los años, con quien puedes contar adentro y afuera de la institución”. Aquí podemos comprender que para que una relación interinstitucional funcione ambas partes deben estar vinculadas de igual manera, que debe existir una reciprocidad y compromiso mutuo en cumplir las funciones desde cada institución.

La relación que tienen las trabajadoras sociales con la población estudiantil influye en su motivación para realizar las tareas, la Entrevistada 1 expresa: “el acompañamiento afectivo, el establecer la empatía y el vínculo es lo principal. Después que vos estableces eso podes lograr montones de cosas, aunque haya una cantidad de problemáticas fuertes ya sean psicológicas, escolares, sociales, siempre algo podes hacer”, además indicó que pese a los pocos recursos que se tienen muchas veces dentro del liceo “es lo que a mi me ha fortalecido (...) es lo que te motiva, ese relacionamiento con el alumno que decis, bueno, estoy siendo útil” (Entrevistada 1).

Por otra parte, ambas licenciadas aseguran que todo el tiempo se les derivan situaciones consideradas urgentes ya sea por dirección, docentes o adscriptos. Agregan que algunos casos sí son urgentes y deben atenderse inmediatamente como por ejemplo que un estudiante manifieste querer suicidarse o de alumnos que no tienen recursos económicos para alimentarse. Pero muchos casos que llegan a las profesionales del área social como urgentes no son de tal magnitud y puede pensarse que quizás la primera intervención con las trabajadoras sociales si se puede hacer rápido pero luego hay cuestiones que escapan de la

urgencia y del alcance de las profesionales. Una de ellas explicaba “hoy por ejemplo conseguir una hora en ASSE es una odisea, es complicado entonces ya es algo que no depende de vos como trabajadora social de la educación. Mientras tanto se hace el acompañamiento, la escucha, se pide el apoyo de la familia mientras esa hora no está” (Entrevistada 2) además agregó “continuamente tienes que estar haciendo un ejercicio de pensar con otros actores y ver si es urgente o no, nadie dice que no lo vas a atender” (Entrevistada 2).

Las demandas de situaciones que son por ejemplo problemáticas de salud mental pueden comprenderse de dos formas. Una es pensar que esa derivación no corresponde a la trabajadora social porque desde la disciplina no se tienen las herramientas para trabajar la salud mental. Otro punto de vista es entender que desde nuestro lugar si se puede hacer algo, que se puede coordinar una hora para la atención médica y que además se puede acompañar en el proceso y realizar un seguimiento al alumno o alumna junto con un seguimiento a la familia para que no se pierda dicha consulta o tratamiento. En estas situaciones ambas licenciadas manifiestan que lo que está a su alcance es realizar un seguimiento.

5.2. Condiciones de trabajo de las licenciadas en los liceos y límites institucionales:

Este apartado tiene como objetivo conocer los recursos con los que cuentan las licenciadas en los centros educativos. En primer lugar, cabe destacar que ambas tienen un lugar físico adecuado para organizar su trabajo y realizar intervenciones individuales o familiares. Respecto al lugar físico, la entrevistada 1 afirmó: “fui creando este espacio y lo preservo y cada vez trato de generar nuevos servicios para el estudiante, es un espacio donde los chiquilines lo ven importante, de acompañamiento y búsqueda de apoyo, pero creo que fue un logro de años y que vos te vas haciendo valer y esa validez también te la dan los de afuera”.

En cuanto a la manera en la que trabajan dentro del liceo, la licenciada del liceo N° 2 de Ciclo Básico forma un equipo con un profesor orientador pedagógico y dos estudiantes de Educación Social. La licenciada del liceo N° 7 de Educación media superior trabaja sola ya que no hay otro profesional de otra área social en el liceo. Mencionó que años anteriores trabajaba en conjunto con dos estudiantes de Educación Social y que llevaban adelante

mucho trabajo en red pero el presente año no hay practicantes de educador social. Si bien las dos tienen un espacio adecuado y ordenado para trabajar, es una cuestión por la que están luchando los trabajadores sociales del país.

Ambas trabajadoras sociales cuentan con 30 horas semanales, son efectivas y consideran que la carga horaria es adecuada. Cuando se indaga sobre la remuneración se comprende que no están de acuerdo con la remuneración, una de ellas expresó: “estamos (los TS que trabajan en Educación Secundaria) incluso ahora en conflicto, por una de las cuestiones de esto que hablamos por mejores condiciones de trabajo, un lugar adecuado para trabajar y atender a los gurises, dentro de las luchas está la remuneración ya que hay grandes diferencias en cuanto a la remuneración nuestra con la de otros organismos” (Entrevistada 2). Además, explicó que la diferencia no solamente es en salario, sino que las trabajadoras sociales dentro de la estructura del centro educativo se encuentran dentro de los funcionarios no docentes como administrativos, cuando en realidad deben estar como técnicos. Por otro lado, la Entrevistada 2 explica que, dentro de los administrativos en Educación, las trabajadoras sociales firman un contrato por 30 horas y trabajan efectivas 27 horas y media. Mientras que en otros organismos estatales se firman contratos por 40 horas semanales, lo que conlleva a un salario mayor como corresponde pero en realidad se trabajan efectivamente 20 horas. Menciona que es una lucha que tienen los profesionales que trabajan en el área educativa y sostiene que: “es mucha la diferencia por eso cuesta tanto conformar equipos técnicos en la Educación, porque para presentarte realmente te tiene que gustar, es una cosa más vocacional que porque realmente te sirva trabajar” (Entrevistada 2). Por su lado, la licenciada del otro liceo agregó que “para vivir de nuestra carrera tienes que tener dos trabajos o muchas horas y eso te implica todo un desgaste psicológico, emocional y físico para aguantar la carga horaria, digo, si, con dos trabajos vivis medianamente bien pero dos trabajos que te implican un consumo de energía grande” (Entrevistada 1). A su vez comentó que la lucha de los trabajadores sociales insertos en Educación secundaria también parte de un pedido de cambio de escalafón: “porque nosotros estamos con el mismo escalafón y no nos dejan ascender, estamos pidiendo poder dar concurso para ascender y también por el suelo, porque somos sumergidos (...) Estamos haciendo un movimiento donde ya presentamos por abogado y la segunda etapa es salir a la prensa para empezar a hacer fuerza para los cambios” (Entrevistada 1).

5.3. Sobre la autonomía de la profesión en los centros de Educación Secundaria

Pensar en la profesión como autónoma hace referencia a lo que se destacó en la página 26 donde se desarrolla que existe un pensamiento sobre la profesión que se cree que es una disciplina subordinada, que depende de otras áreas dentro de lo social. En este apartado se trata de dar cuenta que hoy en día ese pensamiento de los actores dentro de la Educación ha cambiado y se conoce más la profesión, así como también se ha cambiado el pensamiento hacia la misma. En primer lugar, hay que resaltar que si bien la profesión es independiente siempre se debe trabajar con un otro, ya sea de la misma profesión o de otras disciplinas, al igual que puede ser de la misma institución como de otras, como ya se vió. Respecto a esto último, la Entrevistada 1 señaló: “que en el liceo no tenemos una población estable, entonces te cambian los adscriptos, te cambian los equipos de Dirección, te cambian los docentes, entonces cada año tenes que aprender a hacer equipo con el personal, con el perfil y también con la empatía (...) vas aprendiendo a hacer equipo porque aislado no podes, tanto adentro como afuera porque el trabajo en red también es fundamental”.

Se interrogó si los actores institucionales de los centros de Educación Secundaria veían la profesión de Trabajo Social como una profesión subordinada, desprendida de la rama de psicología que muchas veces es como se ve y las respuestas fueron positivas ya que ambas consideran que no se ve así. La Entrevistada 1 respondió que si bien dentro del liceo N° 2 no se cree que el Trabajo Social es una profesión subordinada, sí dependemos de una Dirección y que “algunas veces es bárbaro porque decis bueno yo hasta acá llegue, esto le depende a la Directora que lo decida porque hay cuestiones que a veces son complicadas” (Entrevistada 1). Por su lado, la Entrevistada 2 asegura que tanto en el liceo N° 7 como en un trabajo anterior en Montevideo nunca se dudó de su capacidad para hacerse cargo de alguna situación, expresó que siempre trabajó con total libertad “en lo personal no puedo decir nada, nunca se me dijo: vos tenes que hacer esto, vos esto no lo podes hacer (...) nunca un: vos dependes de nosotros, me tenés que pedir permiso para esto” (Entrevistada 2). Asimismo, expresó que hay casos en los que trabajadores sociales trabajan en instituciones educativas donde están más “atados” a Dirección y no pueden moverse y actuar independientemente, “sé que hay gente en otras instituciones que la pasan bien complicado, que han tenido que renunciar en este año. Pero acá, todos los años cambiamos de Direcciones y nunca he tenido problema” (Entrevistada 2). También comentó que conoce anécdotas de colegas que tienen que luchar

por un espacio físico, que desde la Dirección les demandan mucho y que hay colegas que tienen que pedir licencia médica o inclusive como se citó, terminan renunciando.

Cómo menciona Lacruz (*s.f*) “La gente sabe qué hace un médico, un maestro, un carpintero... pero si dices que eres trabajador social ¿se entiende? Normalmente no. No hay una idea intuitiva de la profesión” (párr. 4) por esta noción de que generalmente cuando comentamos a alguien sobre la profesión no la conoce, se les preguntó a las trabajadoras sociales de los liceos si ellas tenían que explicar a otros actores institucionales como docentes, adscriptos, etc. qué hace un trabajador social. La licenciada del liceo de ciclo básico contestó que por lo general se lo explica a los y las alumnas de 7mo año (1er año de ciclo básico) y la licenciada del liceo N° 7 respondió que al comienzo de todos los años se reúne con el equipo de Dirección, adscriptos, docentes y alumnos, “en cada año lectivo hago esa presentación de: soy la trabajadora social, yo hago esto y aquello” (Entrevistada 2) y agregó que es parte del rol. Se entiende así que en los liceos no pasa por una cuestión de que no conozcan la profesión sino que se explica como forma de presentación.

5.4. La inclusión educativa en los liceos N° 2 y N°7 de Paysandú.

El objetivo de este apartado es conocer si los liceos tienden a la inclusión educativa que se desarrolló en capítulos anteriores y en qué aportan las licenciadas de Trabajo Social para la misma.

En los relatos de las entrevistadas se expresan algunos discursos que dan cuenta de una cierta inclusión, como por ejemplo lo expuesto en el punto 5.1. sobre la desafiliación donde ambos liceos mediante adscriptos, docentes y licenciadas en Trabajo Social buscan que el alumno o alumna no se desafilie por completo, haciendo programas de cursado especiales o buscando otros cursos o talleres a los que se puedan integrar. El Trabajo Social en particular tiende un poco a eso, a acompañar y buscar mejores recursos para quienes necesitan un apoyo o no pueden estudiar únicamente por su cuenta.

La realidad en estos liceos es que, como indicó la Entrevistada 2: “La inclusión está en los papeles y en los discursos y es divina y bárbara pero después en la práctica es muy complicado”, por su parte la Entrevistada 1 dijo que: “está todo bien el tema de la inclusión

pero si no preparas a las generaciones de docentes, los mismos técnicos que nos preparemos a como trabajar con estos adolescentes (...) por más transformaciones que hagamos no va a funcionar”. Es interesante el discurso de la Entrevistada 2, quien afirma que “nosotros ya partimos de la base de que la Educación es gratuita, obligatoria y universal pero lo universal con signo de pregunta porque en realidad que la institución esté abierta para que un chiquilín pueda venir a estudiar no significa que estudie y que salve satisfactoriamente”, ella hace referencia a que la forma en que el o la estudiante transite su Educación dependen de su situación familiar, el apoyo que el o la estudiante tenga, su situación emocional, socioeconómica y que cuando alguno de esos aspectos tiene algún inconveniente y no logra desenvolverse adecuadamente es donde interviene el Trabajo Social pero que el programa de la Educación no está hecho para brindar atención diferente a cada estudiante dependiendo de sus debilidades.

Se trae aquí el ejemplo que explica la licenciada del liceo N° 7, ella dice que a ese liceo de bachillerato por lo general van todos los estudiantes del interior del departamento por la cercanía que la institución tiene con la terminal de ómnibus. Debido a esto tienen alumnos que cursaron Educación media básica en la ciudad y alumnos que cursaron la Educación media básica en un 7mo, 8vo y 9no en la misma escuela que estudiaron primaria. La licenciada dice que el nivel de estos últimos es muy descendido. “Entonces yo te puedo decir, universal si, entran los dos alumnos tanto el que hizo 9no como el que hizo 3ro, yo abro la puerta e incluso tiene prioridad este chiquilín que viene de afuera por el tema de los ómnibus pero durante el año la Educación es la misma y no podemos tratar a todos los estudiantes por igual” (Entrevistada 2), además agrega que dentro de la Educación “se prepara un programa para el año, no para el alumno (...) después esos 30 alumnos dentro del aula tienen diferentes características, tienen diferentes dificultades y yo entiendo que para el docente es un trabajo extra tener que planificar para uno que tiene déficit atencional, para otro que tiene dislexia, para aquel que tiene discalculia, o sea, yo se que es difícil planificar algo específicamente para cada alumno pero si la queremos realmente hacer inclusiva a la Educación la tenemos que trabajar de esa forma” (Entrevistada 2). Por último, agregó que la reforma educativa apuesta en cierta medida a la inclusión de los alumnos debido a los nuevos proyectos que se hacen en las aulas donde se ven cuales son los intereses del alumno o en qué áreas se destaca, “creo que en eso está bien y pretende hacerla más inclusiva, creo que eso ayuda y aporta” (Entrevistada 2).

Hablar de inclusión nos lleva a preguntarnos cómo se tratan a los estudiantes con más dificultades para concentrarse o estudiantes que manifiestan diferentes disturbios dentro del centro y aquí aparecen los denominados “alumnos conflictivos”. Denominados así por equipos de Dirección, adscriptos y docentes. La trabajadora social del liceo N° 2 expresó: “incluir dentro de un aula ahora está difícil con las adecuaciones, con la hiperactividad, con los ataques de pánico, con los problemas de aprendizajes y vos ves que de repente hay algún docente que se pelea con los alumnos o no tiene un buen vínculo” y agregó que la Dirección tiene otra mirada hacia esos alumnos, “a veces desde la Dirección se piensa que la desafiliación de esos alumnos es un problema menos”, y continúa “a alumnos problemáticos muchas veces no los quiere nadie, no los quiere el docente, no los quiere la adscripta, no lo quiere la Dirección y a nosotros nos toca luchar por ese alumno para que no se desafilie, para que esté acá adentro, disfrute, aprenda y sea feliz, que socialice” (Entrevistada 1). La profesional en este caso indica que ella como trabajadora social tiene que luchar para demostrar a los demás actores educativos que ese adolescente tiene que seguir formando parte de la institución. Ella interpreta un gran obstáculo de la inclusión en este aspecto e indica: “yo peleo y es una de las cosas que lucho con la Dirección, yo lucho por los alumnos conflictivos para que sigan estando en la institución, para que tengan derecho de estudiar y ser felices” (Entrevistada 1).

En relación a considerar alumnos y alumnas como problemáticas o conflictivas la Entrevistada del liceo N° 7 dice que lo hacen: “ciertos docentes que vienen con más años, vienen acostumbrados a otros adolescentes (...) docentes jóvenes también que vienen con esa estructura de que todo lo que no está dentro de esto no es normal y se debe cambiar para meterlo dentro de lo normal, pero bueno es también una lucha y un trabajo que se tienen que hacer porque hoy hay muchas diversidades, entonces ¿qué es lo normal?” (Entrevistada 2) y sostiene que no está de acuerdo en tratar a ciertas alumnas o alumnos como conflictivos sin cuestionarse el por qué. Entrevistada 2: “son cuestiones de trabajar con los gurises y de ver por qué está comportándose de esa forma (...) dependiendo la situación de ver si se ramifica como conflictivo o no, detrás de eso también siempre hay algo más y en el 99% de los casos hay alguna dificultad en la casa, alguna dificultad con él. Habría que ver en cada caso si es conflictivo o no, y si es conflictivo habría que trabajar”.

5.5. La opinión de las licenciadas sobre los liceos de la ciudad que no tienen un profesional de Trabajo Social.

El motivo del último apartado del capítulo 5 es hacer visible a través de la percepción de las trabajadoras sociales entrevistadas la realidad de los centros de Educación Secundaria de la ciudad que no tienen trabajadores o trabajadoras sociales. Para iniciar resulta interesante citar a la Entrevistada 1 quien comentó que el año que concursó para entrar al liceo, el llamado era de licenciados en Trabajo Social para 4 liceos “el tema es que dos trabajadoras sociales eran de Salto y consiguieron el pase antes de tiempo y se fueron, se llevaron los cargos entonces quedamos solo dos trabajadoras sociales, una en el liceo N° 7 y yo” (Entrevistada 1). La Entrevistada 2 afirmó: “la situación de otros liceos que no tienen trabajadores sociales es de auxilio, socorro, por favor ayúdame con esto”.

Ambas trabajadoras sociales contaron que se les pidió desde los equipos de Dirección de otros liceos de la ciudad que fueran a sus centros a trabajar y realizar intervenciones. La Entrevistada 1 expresó al respecto que ese no es el camino y que “se trata de solicitar más trabajadores sociales para sus liceos (...) tiene que haber un equipo para cada liceo, al menos un trabajador para cada liceo. Esto de que te pagamos tanto y cubris dos liceos no, no te da...” (Entrevistada 1) y por último consideró que: “deberían de haber más (trabajadores sociales) además para visibilizar la profesión, para empezar a valorar más”. Por su parte la Entrevistada 2 contó en relación a la solicitud de otras Direcciones para atender situaciones de sus centros: “yo venía desde Montevideo con esa visión de que a mi me llamaban de otro liceo y yo iba, no tenía problema entonces cuando llegué acá empecé a ir a otros liceos porque realmente las situaciones son re complicadas y a veces no hay una persona que vos puedas recurrir y hoy en día psicólogos o trabajadores sociales son fundamentales, se hace urgente” (Entrevistada 2) además contó que luego se llegó a un acuerdo de que “en realidad no podemos hacer eso” pero sostiene que colaborar con otros liceos es una cuestión de empatía donde “se puede resolver o ayudar en algo” a las otras instituciones que están pasando por situaciones complicadas al no tener técnicos.

Se indagó además sobre quiénes creen ellas que realizan las tareas de Trabajo Social en estos liceos con ausencia de la profesión. La Entrevistada 1 cree que los adscriptos son quienes se acercan a realizar las tareas del Trabajo Social porque son quienes están más cerca

del estudiantado. Por su lado la Entrevistada 2 considera que en los liceos de Educación media básica hay figuras que pueden llegar a realizar un acompañamiento pedagógico como el Profesor Orientador Pedagógico, Profesor de Orientación Educativa, entre otros, que si bien realizan un acompañamiento psicopedagógico “no hacen el rol del Trabajo Social y toda la intervención que el trabajador social realiza en la institución (...) el acompañamiento psicopedagógico lo hacen docentes también entonces en muchas situaciones no tienen conocimiento de cómo actuar en una situación de violencia doméstica por ejemplo” (Entrevistada 2). Respecto a los liceos de Educación media superior considera que las tareas del Trabajo Social “lamentablemente quedan sin abarcar” (Entrevistada 2) y por último resalta que hay que insistir en que haya más técnicos en la Educación, que es una cuestión de urgencia.

Un ejemplo que dió una de las entrevistadas fue: “los docentes del liceo N° 1 te dicen que están completamente solos, no tienen una figura que cuando tienen algún problema se pueda recurrir porque no es esa la función del adscripto (...) también está la cuestión de sobrecargarse porque hay docentes que van y dan su clase sin importar lo que hay detrás de esos bancos, como hay docentes que se preocupan, que sobrecargan con situaciones que en liceos que no hay un referente técnico no se puede hacer nada” (Entrevistada 2).

Por último, se cuestionó cuál era el pensamiento de las entrevistadas sobre la intervención que tiene el Estado en la Educación Secundaria. La Entrevistada 1 explica que el lineamiento político que se tiene depende de quién gane la candidatura y opina que: “más allá de la opción política que se tenga tiene que haber cierto lineamiento que si funciona no se cambie y que estas políticas sociales de ayuda a la vulnerabilidad y a la población tengan un seguimiento” (Entrevistada 1). La trabajadora social del liceo N° 7 en su lugar indicó que el Estado “sea del color que sea nos tiene que garantizar una Educación gratuita, una educación inclusiva, es realmente muy importante que los recursos que nosotros volcamos en todas las cuestiones impositivas sean volcadas en temas fundamentales como es la Educación y la salud”, indicó que actualmente el gasto y la inversión que el gobierno tiene en Educación es 0 y que sin recursos se hace imposible solventar todas las cuestiones habladas anteriormente y especialmente en contratar más técnicos. “El Estado debe garantizar que todos los adolescentes accedan a una Educación digna, pero sin recursos es muy complicado” (Entrevistada 2).

Para finalizar el capítulo se referencia a la trabajadora social del liceo N° 7 quién señaló: “no quiero ser alarmista y decir que los liceos no sobreviven sin un trabajador social pero sí creo que cumplimos un rol muy fundamental y que los docentes y alumnos deben estar acompañados” (Entrevistada 2).

En función de las entrevistas aparecen algunas contradicciones y/o tensiones que es importante destacar en base a lo que se habló sobre la libertad que se tiene al momento de ejercer el trabajo. Por un lado, consideran que tienen total libertad y autonomía para realizar su trabajo, pero a su vez sienten que es bárbaro tener una Dirección detrás que pueda hacerse cargo de situaciones muy complejas. La posibilidad de concursar para ascender de escalafón que las trabajadoras sociales insertas en la Educación no tienen es otro aspecto que resulta contradictorio al momento de realizar una evaluación de la situación. A su vez, son solicitadas desde otras Direcciones para que vayan a atender situaciones urgentes, poniendo en tensión nuevamente la libertad o autonomía de ejercer sus trabajos, una de las entrevistadas realiza comentarios considerando tal acto como hechos de servicio o voluntariado, comentarios que son importante a la hora de reflexionar y pensar en nuestra profesión que tanto ha costado ser reconocida y que, al parecer, sigue siendo un tema de todos los días. Si bien podemos entender que algunos profesionales tienen más libertad que otros al momento de organizar y gestionar su trabajo, no podemos dejar de lado que el Trabajo Social ejerce sus cargos dentro de un marco socio-político en diferentes instituciones públicas o privadas.

Reflexiones finales

A través de los cinco capítulos de la monografía se buscó entender cuales son las estrategias profesionales de las trabajadoras sociales insertas en Educación Secundaria en la ciudad de Paysandú, sus opiniones sobre la autonomía de la profesión y cómo es percibida la misma, conocer los límites institucionales que se les presentan y quienes consideran ellas que llevan adelante las funciones de la profesión ante la ausencia de licenciados en Trabajo Social en los demás liceos de la ciudad.

A lo largo del documento se visualizan algunas transformaciones que ha tenido la profesión inserta en la Educación, vinculado a cambios en políticas públicas y

transformaciones internas del Trabajo Social. Se pone énfasis en la actualidad para comprender los cambios teniendo en cuenta los antepasados de la profesión. Se observará que algunas características presentes durante el desarrollo de la profesión aún continúan estando. A continuación, se pretende realizar un análisis a partir del autodiagnóstico que realizan las entrevistadas y de los documentos teóricos utilizados en el presente trabajo.

La profesión no desarrolla su ejercicio profesional en todos los centros educativos de la ciudad y a partir de las entrevistas se emana que la profesión es muy necesitada por todos los centros. Asimismo, en los liceos a los que se asistió para realizar las entrevistas a las profesionales en Trabajo Social se destaca la presencia de trabajadoras sociales como la única disciplina del área social que interviene en la vida cotidiana del centro, esto sucede en el liceo N° 7 de Educación media superior. Por su parte en el liceo N° 2 de Educación media básica además del Trabajo Social se encuentran profesionales del área de psicopedagogía. En ambos liceos se puede confirmar que las tareas que busca el Departamento Integral del Estudiante que ejerza el profesional en Trabajo Social de acuerdo a ANEP (2019) se efectúan.

Se comprende que los centros educativos requieren la intervención de profesionales del área social porque en los mismos no solo se presentan dificultades educativas, sino que también existe una variedad de problemáticas que tienen que ver con necesidades básicas insatisfechas o la violación de los Derechos Humanos (Menza, et. al. 2011). A partir de esto se indaga sobre las problemáticas que atraviesan los y las adolescentes de los liceos que cuentan con trabajadoras sociales, problemáticas que fueron mencionadas en el capítulo anterior. Se presentan claramente cuestiones relacionadas a lo estudiantil como la desafiliación, los problemas de conductas y bullying, pero también aparecen múltiples cuestiones que, si bien no tienen por qué relacionarse directamente con lo estudiantil, afectan en la vida cotidiana de el o la adolescente y por ende termina siendo un problema que se presenta en los centros y es parte del Trabajo Social acompañar y dar soluciones en caso de ser posible. Estas cuestiones tienen que ver con la salud mental, diferentes tipos de violencias, abusos, falta de comida en la casa, falta de ropa, entre otras. Poder acompañar a los y las adolescentes entendiéndose como personas con derechos y no verlos solo como estudiantes se considera que es fundamental para un acercamiento a dichas personas, existen casos donde el trabajador social del liceo es el único sujeto que tienen para conversar realmente de lo que sucede y sentirse contenidos.

Las trabajadoras sociales tienen un papel fundamental como actor que busca generar una equidad y justicia social. Los adolescentes las perciben como adultos de confianza. Es importante lograr ese espacio para una mejor intervención que busque generar procesos de socialización y acompañar en todas las diversidades, ya que los centros educativos son espacios donde los y las adolescentes pasan gran parte de su tiempo, en donde crecen, se relacionan, desarrollan habilidades e intereses, etc.

Realizar un adecuado ejercicio profesional lleva consigo un trabajo en red. Las entrevistadas desarrollan que logran tener un buen vínculo con otras instituciones de la ciudad y que es parte de las tareas principales de la profesión tener un diálogo interinstitucional. Para el Trabajo Social dicho vínculo según Píriz (2005) “tiende a la generación de procesos de reflexión y autoevaluación de situaciones que se producen y reproducen en la vida cotidiana”, en este caso se busca una solución a los problemas que se les presentan a adolescentes o buscar al menos una manera más liviana de transitar las situaciones. Como se citó en Suárez, Gasparrini & Anunziata (2019) “Su lógica no es homogeneizar a los grupos sociales, sino la de organizar a la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con intereses y preocupaciones comunes” (García, 2003 cómo se citó en Suárez, Gasparrini & Anunziata, 2019, p. 5). A partir de las entrevistas se entiende que el contacto y relacionamiento con otras instituciones amplían el horizonte a mejorar la situación de cada estudiante que necesite un apoyo, o resolver un problema ya que muchas veces no son suficientes los recursos internos de la educación y se deben buscar recursos externos. Desde el Trabajo Social es primordial estar abiertos a cooperar con actores de otras instituciones ya sean públicas o privadas, los trabajadores sociales son los actores que unen a las instituciones educativas con las territoriales, es decir, que generan el nexo. Consiste en “reconocer la diversidad de actores que comparten ciertos intereses” (Suárez, Gasparrini & Anunziata, 2019, p. 5).

Por otro lado, se considera que en la ciudad de Paysandú las trabajadoras sociales desarrollan las tareas sin que otros actores de la institución les pongan límites. Limitaciones por el equipo de Dirección o por otros actores educativos, lo que se ve de forma positiva ya que ambas pueden trabajar a gusto planificando e interviniendo autónomamente desde la profesión. Los dos liceos que cuentan con licenciadas en Trabajo Social tienen un espacio adecuado para realizar entrevistas ya sean individuales o familiares u otros tipos de intervenciones. Si bien las entrevistadas lo vivencian de esta forma y se puede concluir que

en la ciudad de Paysandú lo vivencian así, no quita importancia a que otros colegas de otras ciudades no se sienten cómodos trabajando en centros educativos por límites desde la Dirección donde les marcan que deben hacer o falta de recursos físicos para trabajar. Lo que debería ser en todos los casos un tema que no presente incomodidades ya que el trabajador social inserto en los liceos está para aportar y complementar la integración social y educativa, así como para mejorar las trayectorias educativas de los adolescentes, aspectos donde los equipos de Dirección deberían dejar trabajar sin problemas.

En el marco teórico se citó a Elmallian (2021) quien mediante una hipótesis expresa que, la ejecución de tareas de los trabajadores sociales depende de otras profesiones. A partir de lo analizado se puede identificar que para la ciudad de Paysandú dicha hipótesis es errónea. Las trabajadoras sociales identifican que los demás actores del centro no las ven como trabajadoras que dependan de otra profesión.

Existe una carencia estatal sobre los y las trabajadores sociales insertas en Educación Secundaria que tiene que ver con aspectos laborales. Las licenciadas no están conforme con su salario, dato que confirma lo expresado por Menza et. al. (2011) en el segundo capítulo, donde se entiende que la baja participación del Trabajo Social en Educación Secundaria es en parte por ser un sector poco valorado salarialmente. En este sentido Pumar (2023) refiriéndose a la licenciatura afirma que “ANEP es la institución en donde se perciben los ingresos más bajos” (p. 25). A su vez se comprende mediante las entrevistas que el último llamado para trabajadores sociales en Educación Secundaria se hizo en el año 2018 y aún no se ha comenzado a trabajar. Es importante que ANEP apueste por el salario a la profesión y que los procesos de un llamado no sean demasiado burocráticos, estos aspectos no incitan a trabajar en esta área, lo que se vuelve perjudicial ya que la Educación es la institución donde se debería considerar tener mayor presencia de agentes de cambio.

La falta de consideración del quehacer profesional y la falta de reconocimiento se ven reflejados en que los profesionales no tienen la oportunidad de ascender de escalafón, no teniendo posibilidades de mejorar el salario o su situación profesional. Además, mediante este impedimento se invisibilizan las aptitudes, actitudes y conocimientos de los trabajadores sociales. El no tener derecho a concursar deja al Trabajo Social en desventaja con otros actores públicos.

En el devenir histórico de la profesión, se destaca el desarrollo de la capacidad técnica, metodológica y científica de la disciplina, aunque este no fue acompañado por un mejoramiento de las condiciones laborales (salario percibido, horas trabajadas y estabilidad laboral). (Bravo, 2021, p. 78)

En el marco teórico se señaló que en el año 2006 se realizó en primer concurso a méritos para trabajadores sociales como técnicos. En la actualidad las profesionales indican que el cargo para trabajadores sociales sigue siendo de técnicos. Lo que sucede es que en Educación Secundaria se encuentran dos áreas, una de funcionarios docentes y la otra área de funcionarios no docentes, las trabajadoras sociales se encuentran en la segunda área como técnicas junto con administrativos, auxiliares de servicio y secretaría. Si bien la profesión depende del Departamento Integral del Estudiante, sería adecuado que exista un área de técnicos donde se ubique a los equipos multidisciplinarios que intervienen en el liceo de forma técnica-social, esto sería positivo para el Trabajo Social y para las demás disciplinas sociales ya que se les permitiría tener un área específica reconociendo tales perfiles profesionales.

Se entiende que el Estado debe ser el responsable de brindar presupuesto y recursos necesarios para cubrir los liceos de la ciudad de Paysandú y del resto del país que se encuentran en un caos por no tener técnicos, liceos que se encuentran desamparados. Este aspecto está sumamente presente debido a lo expresado en el capítulo 3.4 donde se desarrolla brevemente la situación actual de Educación Secundaria a partir de los recortes del gobierno de Lacalle Pou. Bravo (2021) toma términos de Guimaraes (2003) para expresar que sólo se es propietario de la fuerza de trabajo calificada y que la entidad empleadora es la encargada de disponer los medios y condiciones necesarias para la ejecución del desarrollo profesional, expresión que comprende la realidad de la profesión en Educación. Tanta es la necesidad de apoyo socio-técnico que en la ciudad de Paysandú los liceos que no tienen trabajadores sociales o psicólogos encargados de atender situaciones de vulnerabilidad social, psicológicas, económicas, psíquicas, etc. solicitaron ayuda a las entrevistadas del liceo N° 2 y N° 7. Dicha solicitud se considera inviable para las trabajadoras sociales, quienes deberían intervenir y asistir en más de un liceo en ambos turnos, lo que hace imposible las tareas profesionales además de un gran agotamiento para las licenciadas. Así se hace visible lo

expresado en el portal de la Universidad de la República, “actualmente se avasalla la participación de las órdenes y (...) no se presta atención a todas las voces que deberían estar involucradas” (2022)

Respecto a la inclusión educativa, existen programas de inclusión que desde lo general parecen apuntar a una Educación equitativa y desde definiciones de ANEP se trata de la identificación de diferencias para actuar en el proceso de aprendizaje adecuadamente con cada estudiante, así también como brindar las posibilidades para la permanencia de los y las estudiantes que presentan diferencias físicas. Los discursos de inclusión educativa hablan de comprender grupos de alumnos que están en una posición más vulnerable a otros, con dificultades para entender en las aulas o permanecer en ellos. Parece sencillo de entender ya que desde ANEP se dice que lo que se debe hacer para efectuar el concepto es un seguimiento y acompañamiento a dichos grupos, pero no es tan fácil. En primer lugar, considero que no debería de hablarse de grupos ya que la inclusión busca la equidad, se debe poner el foco en cada estudiante en particular y en cada situación, no agrupando a los y las adolescentes porque quizás en ese agrupamiento se pierden de vista características individuales que deben ser consideradas para brindar una adecuada inclusión. En segundo lugar y de acuerdo con las entrevistadas, lo que sucede a la hora de trabajar con los y las adolescentes es que en el aula, los programas de estudio se hacen para los grupos de clases en general, de nuevo a lo que decía antes, no se asume la responsabilidad de trabajar individualmente dependiendo de las fortalezas y debilidades de cada estudiante, sino que se crea un trabajo para hacer en grupo donde no se toma consideración de las dificultades. Lo que señalan las trabajadoras sociales es que para poder hacer efectiva realmente la inclusión, hay que capacitar a todos los actores de la institución educativa. Debería existir un cambio en las programaciones de los aulas y esto debería incluir un cambio en la formación de los docentes, al igual que los adscriptos, los equipos de Dirección y los equipos multidisciplinarios.

Asimismo, la conceptualización de la inclusión educativa hace referencia a aprender a vivir con las diferentes formas de ser y hacer, y respetarlas. Esto parece ser lejano cuando en los centros educativos no se quiere a los y las adolescentes que no se comportan de manera calmada o que suelen presentar acciones conflictivas para adscriptos o docentes, como dijo una de las entrevistadas, en los centros no se los quiere y a veces la desafiliación de esos estudiantes es un “alivio” para Dirección. Este posicionamiento requiere ser evaluado con

gran atención ya que considero que va en contra de los principios que establece la Educación y a su vez, la inclusión. Para poder cambiar esta visualización que los actores de la institución educativa pueden llegar a tener sobre los y las estudiantes que tienden a ser más problemáticos, es importante que nosotros desde el Trabajo Social aportemos al diálogo. Evaluando y diseñando estrategias para que esos adolescentes no abandonen el centro y para que desde la Dirección no se vea como un “alivio”, realizando talleres y trabajando en conjunto con adscriptos y docentes para llegar a abarcar y poder mejorar las situaciones de o la estudiante que presenta problemas de conductas, entre otros. No se puede dejar de lado que el o la adolescente pueden percibir que “no los quiere nadie” (Entrevistada 1) y esto afectar su autoestima, así que se debería realizar un trabajo con el o la estudiante y su familia para que, en caso de que si realmente desea abandonar el liceo se pueda inscribir en otro centro de estudio, en UTU, en otros cursos, etc. Esto considero que es lo que podríamos hacer desde nuestro lugar, por otro lado, también es una responsabilidad de cada adscripto, docente y equipo de Dirección tener sus visiones y respetar a los y las adolescentes. Así como también deben ser preparados profesionalmente para trabajar con situaciones de adolescentes que tienden a ser problemáticos.

Se puede concluir entonces que el Trabajo Social sigue siendo una profesión poco reconocida ya que existe una falta de recursos hacia la profesión, como el no derecho a concursar para ascender de escalafón, el no tener un área específica de técnicos, que no hayan llamados laborales. Existen contradicciones en el área educativa donde las entrevistadas afirman sentirse libres a la hora de trabajar, pero a su vez han sido solicitadas por Direcciones de otros liceos pidiendo sus intervenciones, lo que no debería pasar. Como afirma una de las trabajadoras sociales, por un lado, se trata de empatizar con el otro centro, empatizar desde lo humano, pero si pensamos objetivamente no corresponde. Se deberían abrir llamados para esos liceos desamparados que están en situaciones vulnerables respecto a la atención social, asegurando más puestos de trabajo para los y las licenciadas de nuestra área y mejorando el trabajo en los liceos ya que la existencia de un licenciado para cada liceo lleva a una mejor gestión de recursos sociales de forma abarcativa y eficiente. Este aspecto habla del reconocimiento que se tiene sobre la profesión ya que no sería posible desempeñar la profesión con compromiso y actuando profesionalmente en dos liceos diferentes abarcando ambos turnos, eso hace ver que los actores de Dirección quizás no comprenden a fondo el Trabajo Social.

Los autores Menza, et. al. (2011) en el capítulo 2 señalaron otras ideas por las cuales piensan que el Trabajo Social es una profesión con poca presencia en los liceos, entre ellas señaló el poco reconocimiento de los trabajadores sociales en el Consejo de Educación Secundaria desde que la profesión comenzó a trabajar en el área. Se puede concluir que este pensamiento sigue vigente en base a lo que se ha desarrollado anteriormente.

Brindar mayores y mejores recursos y presupuestos para la intervención en un ámbito tan indispensable como la Educación no debería ser discutible. Las políticas y proyectos sociales deben ser considerados fundamentales para que los derechos humanos y sociales puedan ejercerse correctamente en una ciudad como Paysandú. Fortalecer la Educación con profesionales que “promueven la dignidad y desarrollo humano, la participación y el acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y culturales producidos socialmente sin discriminación” (Ley N° 19.778, 2019, Artículo 3) es fundamental si verdaderamente se quiere una inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

Acosta, L. (2016.). *El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay*. EN: Fronteras, n.9, pp. 29-45.

Acosta, L. (1998). *La génesis del Servicio Social y el “higienismo”*. Universidad Federal de Río de Janeiro. Escuela de Servicio Social. Coordinación de pos graduación. Rio de Janeiro, Brasil.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28367/1/RF_Acosta_1998n3.pdf

Alemany, C. (2019). Por qué necesitamos trabajadores sociales en la escuela. *Medium*
<https://medium.com/@carrmen.alemany/por-qu%C3%A9-necesitamos-trabajadores-a-s-sociales-en-la-escuela-2dc42e94f5cc>

Alonso, I y Viscardi (2013). *Habitar (con el otro) el espacio escolar en Barboza (Coord.), Jóvenes, su educación y desarrollo*. Camus Ediciones.

ANEP (2019). Tomar conocimiento y aprobar propuesta elevado por DIE. Consejo de Educación Secundaria. Extraído el 29 de mayo de 2023 de
https://www.ces.edu.uy/files/2020/DIE/RC_17-ACTA_53_Cargos_Referentes_DIE_16-12-192.pdf

ANEP (2022). *Departamento Integral del Estudiante*. Dirección General de Educación Secundaria. Recuperado el 29 de mayo de 2023 de
<https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>

ANEP (2022). *Dirección General de Educación Secundaria*. Dirección General de Educación Secundaria. Recuperado el 12 de junio de 2023 de

<https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces>

Batthyány, K (coord.); Cabrera, M (comp.). (2011.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE.

Berro, A. (2021). La gestión de los centros de Educación Media desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay*. (Nº 13), 6-14.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1687/Berro%2c%20A.%2c%20La%20gesti%c3%b3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Blanco, C. (s.f.). *La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu*.

<https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *SciELO*. 18 (Nº 1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002

Bravo, N. (2021). Alcances y desafíos del Trabajo Social en contexto en M.N. Míguez, A. Mariatti y S.Sande (Ed.), Contexto 2020 Diálogo de saberes desde el Trabajo Social. (1a ed., pp. 77– 82). Mastergraf srl

Cabrera, C. (2021). La reglamentación del Trabajo Social en Uruguay: Aproximación desde una perspectiva teórico-crítica. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].

Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. N° 4

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8313/7934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Corvalán, J. y Fernandez, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (N° 4), 9-50.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>

Cristóforo, A, Martínís, P, Míguez, M y Viscardi, N. (2017). *Derecho a la educación y mandato de la obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Universidad de la República.

Elmallian, C. (2021), La inserción del Trabajo Social en educación secundaria en Montevideo. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].

FeNaPES (10 de mayo de 2023). *EMERGENCIA EDUCATIVA*.
<http://fenapes.org.uy/EmergenciaEducativa>

Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. PAIDOS.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Fernandez_Unidad_2.pdf

Filgueira, F. & Hernandez, D. (2012). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe*. Uruguay. CEPAL
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4036/1/S1201032_es.pdf

Freitas, P. (2020). Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura. [Tesis Magister en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].

Iamamoto, M. (1992). *SERVICIO SOCIAL Y DIVISIÓN DEL TRABAJO*. Biblioteca latinoamericana de Servicio Social. Cortéz editora.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Social Research, 6(2)

Kornblit, A. L. (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 9- 33.

Lacruz, C. (s.f.). *¿Por qué la profesión de trabajo social está tan poco valorada?*.

<http://www.lascuatropiedrasangulares.com/trabajo-social/por-que-la-profesion-de-trabajador-social-esta-tan-poco-valorada/>

Ley N° 18437 de 2009. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. 12 de diciembre de 2008. IMPO N° 18437

Ley N° 19778 de 2019. REGULACIÓN DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DEL TRABAJO SOCIAL O SERVICIO SOCIAL. 16 de agosto de 2019. IMPO N° 19778

Martinis y Falkin (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación en Cristóforo, A., Martinis, P., Miguez, M. y Viscardi, N. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la ENseñanza Media, la igualdad en cuestión*. Udelar, FCS.

Menza, Faillace, Bentos & Vidal (2011). *Equipos interdisciplinarios origen, evolución y aportes*.

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

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

Odriozola, F. (2013). El Trabajo Social en la Educación Secundaria. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].

- Ortega, E., y Mitjavila, M. R. (2005). O preventivismo sanitaria e a institucionalização do Serviço Social no Uruguai neobatllista: uma indagação genealógica. *Revista Katálisis*, 8(2), 211-224
- Píriz, Ma. I. (2005). Las redes sociales como estrategia de intervención comunitaria: una visión desde el trabajo social. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].
- Pita, S., Vila, MT., & Montero, J. (1997). Determinación de factores de riesgo. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. *Complejo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña. Cad Aten Primaria* 1997; 4: 75-78. <http://www.cii.org.ar/Riesgo.pdf>
- Pumar Martínez, M. (2023). Se busca trabajador/a social. La especificidad profesional : imaginarios, tensiones y demanda laboral. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Schvarstein, L. (1992). Psicología social de las organizaciones. Cap. I, Editorial Paidós. Buenos Aires.

Silveira, D. (2021). El Trabajo Social en los centros de educación secundaria: el espacio profesional en liceos públicos de Montevideo. [Monografía de Grado Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].

Suarez, G. Gasparini, G. & Anzuniata, V. (2019). *Redes territoriales. Aportes para el análisis de sus configuraciones estructurales*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Terigi, F. (s.f.). *En la perspectiva de las trayectorias escolares*. Comentario al capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina: “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Larina

Pedrowicz, S., Artagaveytia, L. y Bonetti, J.P. (2006). Salud y participación adolescente. Palabras y juegos. UNICEF

Queirolo, R. (Junio de 2020). *¿Qué significa el «giro a la derecha» uruguayo?*.
<https://nuso.org/articulo/que-significa-el-giro-la-derecha-uruguayo/>

UNICEF. (2021). *¿Qué es la adolescencia?*. Unicef Uruguay. Recuperado el 23 de mayo de 2023 de
<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os>

Universidad de la República (22 de julio de 2022). Presupuesto para estudiar: movimiento estudiantil por más recursos. Portal de la Universidad de la República.

<https://udelar.edu.uy/portal/2022/07/presupuesto-para-estudiar-movimiento-estudiantil-por-mas-recursos/>

Uruguay Presidencia (17 de enero de 2018). *Uruguay es el primer país de América Latina y sexto del mundo en derechos políticos y libertades civiles.*

<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/uruguay-es-primer-pais-america-latina-sexto-del-mundo-derechos-politicos#:~:text=Uruguay%20est%C3%A1%20en%20el%20sexto,la%20organizaci%C3%B3n%20internacional%20Freedom%20House.>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social* . Madrid: Síntesis Editorial.