



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

MONOGRAFÍA FINAL DE GRADO
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

**El ejercicio profesional del trabajador social en Educación
Secundaria. Experiencias en la región noreste.**

Karen Alexandra da Silva Menezes

Tutora: Dra. Yoana Carballo

Montevideo, Uruguay

Diciembre 2023

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a mi familia que siempre estuvo presente, principalmente a mis padres y hermanos (Carlos, Alejandro y Ketherin) por su apoyo y esfuerzo para que pudiera hoy estar culminando esta etapa.

A mis tíos y tías (Ruben, Jorge, Vilma y “Guiga”) que siempre me esperaban con algo rico y estaban ahí para mí siempre que los necesitaba, muchísimas gracias por haber estado presentes. Tenerlos cerca significó un montón ayudando a que estar lejos de casa se hiciera más llevadero. También recuerdo y agradezco a mi prima Laura quien durante este recorrido nos ha dejado físicamente pero sé que me ha acompañado y estaría muy feliz y lista para festejar conmigo este logro.

A quienes considero junto a mi familia como soportes fundamentales en este recorrido: mi amiga Yamila quien estuvo desde el primer momento y tuve el placer de convivir cuando nos fuimos a Montevideo; y Sandro, mi compañero que siempre estuvo muy presente pese a los 500 km que nos separaban físicamente. Ambos me acompañaron incondicionalmente todo este tiempo, motivándome siempre.

A los Trabajadores Sociales entrevistados que pese a estar con mucho trabajo se hicieron un tiempo para poder compartir sus experiencias y brindaron aportes enriquecedores para este trabajo.

A Yoana la tutora de esta monografía, por su atención, los valiosos aportes y la disposición. Que pudiera acompañarme en esta trayectoria contribuyó de manera significativa para la elaboración de este trabajo.

En fin, gracias a todos aquellos que de una forma u otra estuvieron presentes y contribuyeron para este proceso.

Resumen

El presente estudio corresponde a la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República, (UDELAR). Se ubica en el campo de la educación y tiene por objetivo reflexionar sobre la configuración del espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en la educación secundaria pública en la región noreste del país. Contemplando los objetivos planteados se desarrolla una metodología de tipo cualitativo, de corte exploratorio y descriptivo. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica y documental acompañada de entrevistas semiestructuradas a trabajadores sociales que se encuentran trabajando en liceos de la región antes mencionada.

Tomando como punto de partida el derecho a la educación y la universalización del acceso a la misma, se intenta conocer el quehacer profesional en los liceos a partir de la experiencia de los trabajadores sociales. Se examinan los desafíos y oportunidades que enfrentan los profesionales al trabajar en secundaria, considerando que el rol se encuentra en constante construcción.

Por un lado, encontramos que las transformaciones a nivel de políticas sociales y educativas han generado cambios que repercuten en las instituciones educativas y hacen con que estas se encuentren saturadas frente a la cantidad de demandas recibidas que escapan a “lo educativo”, a pesar de ello nos encontramos con un escaso número de profesionales en los liceos de la región noreste. Por otro lado, se identifica que las demandas recibidas y las tareas realizadas dependen de diversos factores, especialmente de la apertura del equipo del liceo a recibir aportes profesionales que no sean netamente referidos a los aspectos pedagógico-educativos. Además, encontramos características de la región que se ven reflejadas en la institución y condicionan el trabajo de los profesionales.

Palabras claves: Trabajo Social, educación media, ejercicio profesional.

1

¹ Cabe aclarar que se va a referir al genérico “los trabajadores sociales” y “los estudiantes”, pero esto no supone desconocer la diversidad de género.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
Objetivo general.....	6
Estrategia metodológica.....	6
Estructura del trabajo.....	7
Capítulo 1. EDUCACIÓN.....	8
Educación Secundaria en Uruguay.....	9
Breve reseña histórica.....	9
La educación en la Ley de Urgente Consideración (LUC).....	13
Educación en zona de frontera.....	14
La educación como un derecho.....	16
El derecho a la educación en pandemia.....	18
Protección de las trayectorias educativas.....	19
Capítulo 2. EL TRABAJO SOCIAL.....	21
Génesis del Trabajo Social.....	21
El origen del Trabajo Social en Uruguay.....	23
Movimiento de Reconceptualización y el Trabajo Social hoy.....	25
Primer censo de egresados de Trabajo Social.....	26
Reglamentación de la profesión.....	27
Trabajo Social en Educación Secundaria.....	28
La inserción de los trabajadores sociales en educación secundaria.....	29
¿Por qué aún no están en todos los liceos?.....	32
Departamento Integral del Estudiante (DIE).....	33
Capítulo 3. EL TRABAJO SOCIAL EN LOS LICEOS DEL NORESTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES PROFESIONALES.....	34
Trabajo con las familias.....	34
Trabajo en territorio.....	37
Las demandas recibidas.....	38
Demandas más allá de la institución.....	40
Respuesta a las demandas recibidas.....	41
Estar en el interior del país y en zona de frontera.....	43
Posibilidades y límites para desempeñar la tarea.....	44
Sobre el rol del trabajador social en el liceo.....	44
Conformación del equipo técnico.....	46
Inestabilidad del equipo educativo.....	47
Herramientas y recursos disponibles.....	47
La importancia de los trabajadores sociales en el liceo.....	48
CONSIDERACIONES FINALES.....	49
Referencias bibliográficas.....	54

INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde a la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República, (UDELAR). En la misma se pretende reflexionar acerca del ejercicio profesional del trabajador social en educación secundaria en el interior del país. En este sentido, se plantea una aproximación a las características que asume la inserción del Trabajo Social como profesión en la educación formal, haciendo énfasis en la Educación Secundaria y cómo se ha dado la construcción de su espacio profesional en liceos públicos de la región noreste particularmente, a partir del análisis de las demandas recibidas, la articulación con otras disciplinas y las dificultades o posibilidades de acción. De este modo, buscamos ofrecer una mirada crítica sobre la importancia de los aspectos sociales para comprender la complejidad de los procesos educativos.

La elección del tema se remonta a la práctica pre profesional que fue llevada a cabo en un liceo de ciclo básico de la zona oeste de Montevideo. En dicho proceso fue posible observar que se presentaban diversas situaciones que trascendía lo curricular y pedagógico, siendo necesario otro tipo de intervención. De la misma forma, se hizo evidente la escasa presencia de trabajadores sociales en educación secundaria, lo cual entiendo que es contradictorio frente a innumerables demandas que surgen en los centros educativos.

Existen espacios en los que la profesión se encuentra consolidada desde hace mucho tiempo, sectores donde históricamente se ha requerido la inserción del Trabajo Social casi de forma imprescindible, como por ejemplo la implementación o desarrollo de políticas de asistencia social. Por otro lado, se encuentran sectores donde el Trabajo Social gradualmente está construyendo su espacio, tal como ocurre en la educación secundaria.

A pesar de que la primera inscripción institucional que contribuyó a la emergencia de la profesión en nuestro país, fue desde el ámbito educativo por medio de las visitadoras escolares a partir del año 1926 vinculadas a la escuela pública, más adelante vamos a ver que no es hasta 1986 que el Trabajo Social ingresa al ámbito liceal (Educación Secundaria) pero lo hace, en principio, con un rol docente para actuar en la asignatura compensación Área IV “Dificultades Múltiples”.

Actualmente la región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo) cuenta con 34 liceos distribuidos de la siguiente forma: 8 en Cerro Largo, 13 en Rivera y 13 en Tacuarembó. Nos encontramos con tres trabajadores sociales ejerciendo en equipos multidisciplinares de liceos

(dos en Rivera y 1 en Paso de los Toros). Así pues, toma relevancia analizar la situación de la región entendiendo que la presencia de estos profesionales en cada equipo educativo posibilitaría la puesta en marcha de diversas estrategias para la protección de las trayectorias educativas y el acompañamiento a las familias y demás actores.

Establecida como un derecho en la Ley General de Educación N° 18437 de 2008 (reformulada en el marco de la LUC), la educación es un pilar fundamental cuando se concibe como un proceso que fomenta la integración social y participación en la vida social, en lugar de pensarla únicamente como un recurso para instruir y hacer a los estudiantes funcionales al mundo del trabajo. Sin embargo, el acceso y permanencia en el sistema educativo aún enfrenta desafíos que limitan el aprendizaje y continuidad de los estudiantes.

Con el transcurso del tiempo se han producido cambios a nivel social que repercuten y afectan la educación, lo cual hace que en las instituciones educativas se presenten nuevas demandas que se convierten en un desafío para los profesionales de la educación. Por otro lado, es importante tener en cuenta el contexto en el cual está ubicado el centro educativo, las relaciones interinstitucionales, situaciones familiares y demandas de los profesionales. Para dar cuenta de esto es necesario un trabajo interdisciplinario que permita atender las situaciones de forma integral y contribuir para hacer efectivo el derecho a la educación de cada estudiante.

Considerando esta realidad es que resulta relevante hacer referencia a la construcción del espacio profesional del trabajador social en los liceos, conocer y comprender sus competencias en esa área y de qué forma puede contribuir no solo para el acceso sino también en la protección de la trayectorias educativas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que no se trata de un espacio ocupacional tradicional del trabajador social aún son reducidos los insumos teóricos que abordan la temática con énfasis en la realidad uruguaya y especialmente en el interior del país. Siendo así, con este estudio se contribuye a la producción de conocimiento sobre el ejercicio profesional del trabajador social en el campo de la educación y su importancia en el proceso de aprendizaje y de fortalecimiento de las trayectorias educativas.

En el presente trabajo se buscan respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los motivos de la inserción del trabajador social en la educación media? ¿Qué características asume el espacio profesional del trabajador social en el liceo? ¿Cuáles son sus atribuciones?

¿Se presentan dificultades para definir las? ¿Cuáles son y de qué forma da respuesta a las demandas recibidas? ¿Cuáles son las posibilidades de acción del trabajador social en un liceo?

Considerando que se trata de una realidad tanto geográfica (departamentos al norte del país, limitando/próximo a Brasil) como social distinta a la de la capital del país y área metropolitana, poner el foco de estudio en liceos del interior contribuye a diversificar la mirada y contribuir a la generación de conocimiento sobre el tema desde una realidad con especificidades propias. Además de ser un insumo útil para próximas generaciones de estudiantes que se interesen por el tema o que realicen su proceso de práctica pre-profesional en instituciones educativas.

Tomando como punto de partida lo presentado, la presente monografía aborda como objeto de estudio las condiciones socio institucionales del ejercicio profesional del trabajador social en instituciones de educación secundaria de los departamentos de Rivera y Tacuarembó. Específicamente el liceo N° 3 y N° 6 de la ciudad de Rivera y el liceo N°1 de Paso de los Toros (Tacuarembó).

Objetivo general

Examinar la configuración del espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en la educación secundaria pública en la región noreste del país.

Para alcanzar dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el momento socio histórico en el que se incorpora la figura del trabajador social en educación media pública.
- Identificar las demandas colocadas a la profesión y las posibilidades de respuesta que consigue instrumentar.
- Reflexionar sobre los desafíos y dificultades que presenta el ejercicio profesional en el campo educativo.

Estrategia metodológica

Para alcanzar el objetivo planteado la metodología seleccionada corresponde a una investigación cualitativa con un estudio descriptivo y exploratorio. Es exploratorio ya que “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33). También es un estudio descriptivo ya que se describen las características que asume el ejercicio del trabajador social en los liceos de la región noreste. Estos estudios pretenden “caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos,

comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Registran, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33).

Para acceder a la información se recurrió a fuentes de datos primarias y secundarias. Entre las fuentes secundarias están: documentos de ADASU (Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay), ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), DGES (Dirección General de Educación Secundaria), CODICEN (Consejo Directivo Central), INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa); leyes: Ley General de Educación N° 18.437, Ley N° 19778. Regulación del ejercicio de la profesión del Trabajo Social o Servicio Social, Código de Ética profesional del Servicio Social o Trabajo Social en el Uruguay (2001), datos de la Encuesta continua de hogares 2019 y del Censo Nacional Docente de 2018.

En paralelo se realizó una revisión bibliográfica que se complementa con insumos de entrevistas. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, en esta se cuenta con una guía de preguntas para realizar la entrevista pero pueden surgir interrogantes a medida que transcurre la misma. Se concretaron las entrevistas por ZOOM a tres trabajadores Sociales que se desempeñan en liceos públicos del interior, precisamente Rivera y Paso de los Toros (Tacuarembó). Se buscó de forma exhaustiva contactar a la mayor cantidad de trabajadores sociales que estén ejerciendo en liceos del interior del país, con el foco en la región noreste (Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó). Fue en ese entonces que se percibió el escaso número de trabajadores sociales que se desempeñan en liceos en el interior, es por ese motivo que la cantidad de entrevistas a profesionales es reducida. Pese a que la región cuenta con 34 liceos, al momento de las entrevistas solamente tres contaban con un trabajador social.

Estructura del trabajo

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el primer capítulo se aborda la educación en general y se realiza una breve reseña histórica sobre la educación secundaria en nuestro país profundizando en algunos puntos claves para poder contextualizar el espacio de actuación que se tiene en cuenta en este trabajo.

En el siguiente capítulo se presenta un breve recorrido histórico sobre la profesión, pasando por la génesis, sus principales transformaciones y la actualidad. Con el fin de contextualizar el origen de la profesión y luego poder ubicarla en Uruguay y su inserción en la educación.

En el último capítulo, se presenta el Trabajo Social en los liceos desde la perspectiva y experiencias de los trabajadores sociales entrevistados, detallando las características de su espacio en los liceos. A partir del análisis de los aportes de cada entrevistado se intenta dar respuesta a las preguntas que guían este trabajo.

Luego, se presenta el cierre del documento con las reflexiones finales que contribuyen al debate y análisis de la inserción y el espacio profesional del Trabajo Social en Educación Secundaria en Uruguay.

Capítulo 1. EDUCACIÓN

El acto de educar es inherente al ser humano, enseñar y aprender ocurre inclusive antes de ser denominada educación. Determinar dónde ocurre la educación es una tarea compleja, algunos la limitan a las instituciones educativas pero en realidad, la educación en un sentido amplio, sucede todo el tiempo, en cualquier lugar y para todas las personas. En este sentido, la educación no es una atribución exclusiva de las instituciones educativas sino que se da en diferentes contextos tales como la familia, el trabajo, organizaciones de la sociedad civil, entre otros. En palabras de Brandão (2007)

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja a melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (p.9).

En cambio, la educación formal sí está limitada a las instituciones educativas, pese a que en nuestro país está establecido por ley el acceso gratuito a la educación desde preescolar hasta la Universidad y nos dirigimos a la universalización de la educación, todavía existe un porcentaje de personas que no acceden a la misma. De acuerdo a datos de 2019 del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con base en la ECH, en Uruguay 76.3% de las personas de 3 a 25 años asisten a un establecimiento educativo considerando el total país.

La educación es una acción continua y prolongada, se trata de un proceso sociocultural que existe en cada sociedad y tiene un importante papel en la construcción y organización de estas. En relación a los objetivos de la educación, se espera que pueda preparar al individuo para el ejercicio de la ciudadanía, calificarlo para el trabajo y contribuir a su desarrollo personal. Estos objetivos toman distinta relevancia dependiendo desde qué perspectiva se define a la educación y sus fundamentos.

En este sentido, podemos tomar los aportes de Paulo Freire (1997) quien considera a la educación como una práctica liberadora. Dejando atrás el proceso mecánico y poniendo en

práctica un proceso crítico donde se problematice lo trabajado. Promoviendo el espacio al estudiante para que progresivamente construya su propia lectura del mundo en el que vive, para adaptarse, entender y superar la condición de sumisión. Esta es una perspectiva válida si pensamos la educación como un derecho y como vehículo para acceder a otros derechos que contribuyen al bienestar de cada persona.

Esta concepción de la educación es lo opuesto a la educación bancaria, a la cual Freire (1997) critica. El autor utilizando la metáfora de la lógica de un banco, sostiene que esa educación bancaria es una relación pasiva y pacífica entre docente y estudiante, donde uno recibe (educando) y el otro deposita (educador). Según esta perspectiva el profesor es quién posee el conocimiento y el estudiante es quien “no sabe”. En base a eso el conocimiento se “deposita” sin dar lugar a que el estudiante sea un sujeto activo, con posibilidades de problematizar sobre la sociedad y el medio en que vive.

Educación Secundaria en Uruguay

Breve reseña histórica

La educación ha sido uno de los pilares más importantes a lo largo de la historia de nuestro país, desde sus comienzos se comprende como una herramienta fundamental para acentuar los sentimientos nacionales en la conciencia colectiva e impulsar el proceso civilizatorio; respondiendo siempre a los intereses dominantes de cada momento sociohistórico.

Al hacer referencia a la educación en Uruguay es inevitable no citar a José Pedro Varela, quién planteó los principios básicos de la educación que son vigentes hasta la actualidad. En 1874 escribió “La Educación del Pueblo”, obra fundamental y de gran importancia para el sistema educativo de nuestro país. Su propuesta educativa buscaba erradicar los males de la ignorancia (creencias supersticiosas de todo tipo), formar trabajadores cualificados para mejorar su salario, prolongar la vida mediante la educación en salud y nuevas técnicas, aumentar la felicidad a través del conocimiento, reducir vicios y crímenes mejorando las condiciones de vida, y contribuir al progreso nacional mediante la instrucción ciudadana (Varela, citado en Bralich, 2011).

Luego, en 1877 en el marco de la dictadura de Latorre se presentan las condiciones necesarias para llevar adelante la Reforma Educativa, la cual se concreta bajo tres preceptos básicos: obligatoriedad, laicidad y gratuidad, los cuales rigen la educación hasta nuestros días (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2014) A partir de la misma se redujo el

porcentaje de la población analfabeta, haciendo evidente que la reforma había sido exitosa y la educación pasaba a ser un orgullo para el país.

En lo que refiere particularmente a enseñanza secundaria, en su origen estuvo fundamentalmente vinculada a la iglesia y bajo la órbita privada limitando el acceso a quienes tenían condiciones para pagar. Respondía a las demandas de aquellos sectores que contaban con los recursos para llevar adelante estudios universitarios, de este modo se puede calificar como un sistema excluyente y centralizado en la capital, dejando a un lado las necesidades del interior.

La masificación de la enseñanza media tuvo diferentes características que la expansión de primaria. Esta última fue concebida con la pretensión de transformarse en universal (formación del ciudadano). En cambio, secundaria desde sus comienzos fue pensada como una educación exclusiva para un sector de la población. La masificación obligó a introducir cambios, pero estos nunca pudieron afectar el carácter selectivo de este subsistema (Romano, citado en Bordoli y Martinis, 2021, p. 114).

Esto fue así hasta la fundación formal de la Universidad de la República en 1849, que pasa a tener bajo su órbita la enseñanza primaria, secundaria y científica profesional. Se plantea como “un sistema preparatorio, con la finalidad de instruir a las personas para el futuro ingreso a la educación científica profesional.” (MEC, 2014, p.19) Recién en el año 1911, se lleva a cabo la separación física de educación secundaria y la Universidad al inaugurarse, como resultado de la Ley Orgánica de 1908, el edificio del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) abocado a la Educación Secundaria. Más tarde en diciembre de 1935 se crea el Consejo de Enseñanza Secundaria y de este modo se separa definitivamente de la órbita universitaria. (MEC, 2014)

La expansión de la educación secundaria y la creación de los liceos en el interior tiene su origen en 1865 con un proyecto de ley presentado por el Dr. Manuel Herrera y Obes para crear “en cada villa o ciudad, cabeza de Departamento una casa de educación, costeadas con las rentas departamentales y con la denominación de Liceo”. El proyecto tenía como fin “expandir la Educación Secundaria y combatir las Instituciones Privadas” (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008, p.20)

Luego, en 1911 en la segunda presidencia (1911-1915) de Batlle y Ordoñez se hace efectiva la creación de los liceos departamentales, su iniciativa se caracterizaba por contemplar los

derechos de la población de todo el país y brindar oportunidades a la población de los contextos más desfavorables del interior. Se crearon dieciocho Liceos de Enseñanza Secundaria uno en cada capital departamental que contara con el número suficiente de población escolar (ANEP, 2008).

Entre 1912 y 1913 se establecieron los liceos en el interior y recién en 1916 se decretó la creación de dos liceos en Montevideo. Los liceos departamentales se crearon antes que los de la capital del país, esto se explica por la existencia de objetivos divergentes: “mientras los liceos departamentales respondían a la necesidad de elevar el nivel cultural en las ciudades capitales del interior, al punto que se trataba incluso de crear una necesidad allí donde no existía una demanda, en Montevideo los liceos venían a cubrir un hueco educativo entre la escuela y la educación preparatoria” (ANEP, 2008, p.26) .

Actualmente el sistema educativo uruguayo está dividido en 4 etapas: educación inicial, educación primaria, educación media y educación terciaria (universitaria, no universitaria y formación en educación). La Ley General de Educación 18.437 de 2008 (reformulada en el marco de la LUC), establece como obligatoria la educación inicial a partir de los 4 años hasta la educación media. Esta ley regula y define 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” (Uruguay, 2008, diciembre 12). Además, remarca la obligación de los padres o responsables legales en lo que refiere a la obligatoriedad de inscripción y asistencia a un centro educativo.

En lo que refiere a la cobertura, de acuerdo a datos del Sistema de Información Geográfica de ANEP (SIGANEP), en nuestro país contamos con 305 establecimientos con Educación Secundaria Pública. De estos, la mayoría se encuentra concentrada en Montevideo (77) y Canelones (52). Los departamentos de la región noreste disponen en total de 34 liceos distribuidos de la siguiente forma: 8 en Cerro Largo, 13 en Rivera y 13 en Tacuarembó (ANEP, s.d.).

La educación en nuestro país está pasando por una serie de transformaciones que impactan tanto a docentes como a estudiantes. En septiembre de 2022 la ANEP aprobó un nuevo plan educativo que cambia el concepto de la educación primaria y secundaria. El “Plan de Educación Básica Integrada” emerge como una construcción que integra y articula la trayectoria del estudiante desde su ingreso a la educación inicial hasta el último año de la

educación media básica” (ANEP, 2022, p.9) Comenzó a aplicarse en 2023 e integra primaria y secundaria, así los tres primeros años de lo que era secundaria pasan a ser 7°, 8° y 9°.

Quienes impulsan este plan sostienen que el mismo incorpora una serie de cambios donde el eje central es el estudiante y su aprendizaje. Entre estos cambios están: talleres optativos y nuevas asignaturas, medidas alternativas a la repetición con un énfasis en el acompañamiento, desarrollo de un currículum basado en competencias que contribuyan a la continuidad educativa del estudiante. Por otro lado, también incluye cambios en lo que refiere a la dinámica del trabajo de los docentes: las elecciones de horas para los docentes efectivos serán por tres años y no por uno (ANEP, 2022).

Otro punto clave dentro del sistema educativo son los docentes y la calidad de su formación. En educación secundaria los docentes titulados representan el 69,8% de acuerdo a datos presentados en el informe del INEEEd de 2021. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEEd], 2021, p.20) Datos del Censo Nacional Docente de 2018 revelan que “se registra una proporción muy baja de docentes en la ANEP sin ninguna formación en educación en todos los subsistemas, a excepción del CETP, donde algo más de uno de cada cuatro profesores se encuentra en esta situación”.

En relación a lo anterior, 5,4% de los docentes del CES no tienen ninguna formación en educación y por otra parte si se tiene en cuenta a los docentes con alguna titulación terciaria (docente o no docente) 76,2% de los docentes del CES están en ésta situación (ANEP, 2019, p.63). De lo anterior se entiende que algunos docentes cuentan con formación en áreas ajenas a la educación, lo que implica que su preparación no necesariamente abarca materias específicas de las carreras de educación y que son fundamentales para su labor en el aula, como didáctica, pedagogía, psicología y planificación.

Burns y Luque (2014) sostienen que “cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje” (p.6). De este modo, la calidad de la formación de los docentes y las condiciones de trabajo irán a repercutir en las clases y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, es importante mantener la calidad laboral de los docentes y que su formación acompañe las necesidades que van siendo demandadas por los estudiantes.

La educación en la Ley de Urgente Consideración (LUC)

El nuevo Gobierno Nacional de coalición, opuesto ideológica y políticamente al anterior, asumió el 1° de marzo de 2020 promovió y promulgó en julio del mismo año la Ley N°19889 conocida como Ley de Urgente Consideración (LUC). (Uruguay, 2020, julio 9). Esta ley mantuvo a la población en un constante debate ya que abarcaba varias áreas de la política pública como la educación, relaciones laborales y seguridad social. En este sentido, Zapata (2021) sostiene que “la LUC generó una fuerte oposición orquestada desde el movimiento social y sindical, la academia y la principal fuerza política opositora con representación parlamentaria, Frente Amplio (FA)” (p.24).

Frente a las modificaciones que se presentan en esta ley los actores que se encontraban en desacuerdo promovieron un referéndum para derogar 135 artículos de la LUC afirmando que vulneran importantes derechos de la población. La Sección III de esta ley agrupa 79 artículos que hacen referencia a la educación y las modificaciones realizadas por esos artículos se convirtió en uno de los temas que generó mayor desacuerdo. En consecuencia, La Federación Nacional de Profesores (FENAPES) junto a La Comisión Nacional Pro Referéndum consideraron 34 artículos de la sección “Educación” que deberían ser derogados.

Luego de aprobada, el 27 de marzo de 2022 se llevó adelante un referéndum y con el triunfo del “No”, los 135 artículos se mantuvieron y se continuaron aplicando. Cabe señalar que esta ley fue aprobada en un contexto sociosanitario particular que tomó por sorpresa al mundo y generó situaciones que necesitaban atención de forma impostergable, sin embargo se continuó con la idea de “urgencia” para aprobar dicha ley.

Sobre la concepción de urgencia de esta ley, Zapata (2021) señala que los actores que estaban en contra de ésta la identifican como una estrategia del gobierno para imponer su programa y lograr rápidamente sus metas políticas, acortando los tiempos de debate y limitando la posibilidad de realizar cambios. Además, destacan que la LUC no incluye las "verdaderas urgencias" de la población a raíz de la situación de emergencia sociosanitaria que afectaba al país desde marzo de 2020 (p.25).

En la sección “Educación” se modificaron varios artículos de la Ley General de Educación 18.437 de 2008. A continuación se detallan algunos de los cambios:

- Se plantea la autonomía técnica en lugar de la libertad de cátedra. La alteración en este término implica un cambio conceptual, esto limita al docente y lo conduce a uniformizar la forma de enseñanza.

- En la redacción del artículo 127 de la LUC se elimina la obligación que tenían en la Ley General de Educación los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes de inscribirlos y observar su asistencia y aprendizaje. En su lugar, se habla de “contribuir a su cumplimiento”.
- Se le otorga al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) un rol protagónico en la toma de decisiones que debilita la autonomía de los entes de educación (ANEP – UdelaR – UTEC).
- Se eliminan los consejos de educación de la ANEP -Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional-, y se sustituyen por Direcciones Generales.

Educación en zona de frontera

La región fronteriza reúne una serie de particularidades que determinan realidades distintas al resto del país. Se presentan así diferentes características en distintos asuntos, tales como la educación.

Cuando nos referimos a la frontera una de las características que sobresale es la integración que permea la vida de la población de ambos lados, en este caso Rivera/Tacuarembó (principalmente Rivera) y Santana do Livramento (Brasil). Entre estas características se destaca el lenguaje, que con el pasar del tiempo se ha vuelto parte de la idiosincrasia de la región. En este sentido, Rodríguez (2020) sostiene que “la frontera norte del Uruguay posee una condición sociolingüística particular, puesto que se caracteriza como bilingüe y diglósica por la coexistencia del español y el dialecto portuñol en un mismo espacio geográfico” (p.231). El autor agrega que esta condición se ve luego reflejada en el entorno educativo por medio del estudiante. Es en la institución educativa que se da el conflicto entre el dialecto que se habla en el hogar y el idioma que se espera sea hablado en el ámbito educativo.

La cuestión del idioma es un tema que viene desde hace muchos años, al respecto de Souza y Fernández (2022) detallan que a partir de 1877 con el Decreto Ley de Educación Común se establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y se determina que las clases debían ser dictadas en castellano dando por sentado que ese era el idioma nacional. El idioma era un aspecto de suma importancia en aquel entonces ya que representaba una forma de demarcación de fronteras. En este sentido, “el portugués fue considerado por Varela como una amenaza a la nacionalidad, pero en el norte del Uruguay no había interés por cambiar su lengua, ya que la mayor parte de los terratenientes eran brasileños y mantenían su lengua y sus costumbres” (Rodríguez, 2020, p.233).

Se buscaba homogeneizar el territorio en términos lingüísticos con el fin de fortalecer la nacionalidad pero la cercanía y la necesidad de interacción entre los habitantes de ambos lados hizo (y hace hasta el día de hoy), que se genere ese fenómeno en torno al idioma que permea también la vida cotidiana de las personas. Actualmente es una cuestión que va más allá del idioma y en las zonas de frontera contamos con una oferta educativa binacional con profesores y estudiantes de ambas nacionalidades (uruguayos y brasileños).

A partir de la ley general de educación n° 18347 de 2008 se “modificó el marco legal monolingüe que implícita o explícitamente había imperado en el país desde sus inicios en algunas etapas con especial agresividad, manteniendo un discurso purista del lenguaje y juzgando como negativa la “contaminación” de las lenguas” (Fernández et al., 2017, p.4) El artículo 40 presenta las líneas transversales, entre las cuales se encuentra “la educación lingüística” y la describe en el numeral de la siguiente forma:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguay, 2008, art.40)

La proximidad geográfica ha permitido impulsar novedades en la educación y desde 2012 se implementaron los cursos binacionales que se dictan en la frontera de Rivera y Santana do Livramento, y en la de Río Branco (Cerro Largo) y Yaguarón. En esta modalidad se dictan bachilleratos y cursos técnicos terciarios donde reciben tanto estudiantes uruguayos como brasileños (50 % de los cupos para cada uno). Se otorga una certificación que también es binacional, por el Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSul y del Consejo de Educación Técnico Profesional CETP – Universidad del trabajo del Uruguay UTU. (UTU, 2022)

Las particularidades de esta realidad condicionan también las intervenciones de los equipos interdisciplinarios en los centros educativos tal como veremos más adelante cuando se presente la experiencia de los trabajadores sociales.

Por último, cabe señalar algunos datos sobre la región noreste, para esto tomamos los datos presentados en el Observatorio Territorio Uruguay - Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) en base a INE (la Encuesta Continua de Hogares 2022). Esta región retiene niveles

educativos muy bajos, 42,2% de la población de 25 años o más tiene como máximo nivel educativo educación secundaria, mientras solamente el 6,1% tiene universidad o similar. Por otra parte es importante señalar que de acuerdo a datos de 2021 de la ECH, 12,6% de los hogares de la región noreste se encuentran en situación de pobreza, este es el mayor porcentaje seguido por la región norte (10%).

La educación como un derecho

El derecho a la educación se establece a nivel internacional como un pilar fundamental consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Fue ganando centralidad, de acuerdo a Filardo y Mancebo (2013), en la segunda mitad del siglo XX por medio de diversas negociaciones entre varios actores. La educación no fue siempre tenida en cuenta como un derecho, sino que “fue primeramente concebido como un derecho civil y político y recién un par de décadas más tarde fue visualizado como un derecho social y económico”(p.19).

En la Ley General de Educación N°18.436 de 2008 se establece como principal cometido garantizar la educación en todos los niveles como un derecho humano fundamental siendo el Estado el agente encargado de garantizar y promover una educación de calidad a lo largo de la vida y en todo el territorio. Para esto, las instituciones educativas son la herramienta que el Estado tiene para llevar adelante la tarea de hacer efectivo este derecho y brindar las posibilidades a todos los estudiantes independiente del lugar del país en qué nació, su raza, clase social o condición física, ya que la educación es para todos.

Pese a estar establecido por ley, se perciben condiciones desiguales tanto para el acceso a la educación como para la permanencia en el sistema educativo. Dicha desigualdad educativa se vincula principalmente a la desigualdad social, en la medida en que no se ofrece desde la órbita pública a todos los individuos las mismas garantías de acceso y permanencia. Son desigualdades que están marcadas por diversos factores como: las características de la institución educativa y la política educativa, el capital cultural de la familia, las características de cada estudiante (género, condiciones económicas, etnia) y por la precarización de la vida social en general. Entonces, teóricamente la educación ha sido pensada como un elemento que debería igualar las posibilidades de todos, pero en realidad, se ha convertido en un elemento que también reproduce desigualdades, provocando así la presencia de muchos grupos vulnerables en la educación.

En términos territoriales, las poblaciones que residen en aquellos lugares más hacia la periferia de la ciudad son quienes en su mayoría enfrentan problemas de acceso o permanencia debido a la distancia o falta de recursos, en algunas localidades la oferta educativa es nula o reducida por lo cual los estudiantes deben trasladarse a otras zonas.

Desde el punto de vista étnico-racial, la población afrodescendiente es el grupo con peores condiciones de partida, lo cual se ve reflejado luego en los resultados educativos. Sánchez-Laguardia y Tenenbaum (2019) sostienen que “los adolescentes afrodescendientes presentan peores trayectorias educativas en educación media, con menores tasas de asistencia y mayores niveles de rezago que el resto de la población” (p.10). Si bien se ha logrado reducir la brecha aún persisten condiciones de desigualdad que explican la disparidad en niveles de educación, empleo, salarios y vivienda entre la población afro y la no afro. Además, cabe destacar que la región noreste concentra el mayor porcentaje de población afrodescendiente, de acuerdo a datos del Observatorio Territorio Uruguay - OPP en base a INE (CENSO).

En cuanto a las condiciones socioeconómicas “Uruguay es uno de los países con mayor desigualdad de resultados y con mayor incidencia del nivel socioeconómico del estudiante en el desempeño educativo, entre los países evaluados por PISA” (Filardo y Mancebo, 2013, p.210). Pese a los avances en el egreso de ciclo básico, aún no es lo deseado y continúa presente la brecha entre los diferentes niveles socioeconómicos. De acuerdo a datos presentados en el informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020 del INEED, los datos referentes a 2019 expresan que “menos del 20% de los jóvenes de los hogares más vulnerables logra acreditar todo el ciclo de educación media, mientras que el 78,3% de jóvenes de los hogares más favorecidos logra hacerlo” (INEEd, 2022, p.54).

Se identifica una segregación en la matrícula donde se genera una distribución desigual de los estudiantes determinada por su nivel socioeconómico, lugar de residencia, etnia, desempeño (INEEd, 2022). La distribución de los docentes también se da de tal forma que los profesores con más formación y experiencia se desempeñan en aquellos centros educativos ubicados en contextos más favorables y/o con mejor clima laboral (INEEd, 2021). Esta distribución tanto de docentes como de estudiantes mantiene la brecha entre los diferentes sectores, generando así que el sistema educativo sea un reproductor de desigualdades.

Filardo y Mancebo toman los aportes de Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de la UNESCO sobre el derecho a la educación, quien expresa que, para que este derecho sea una realidad plena, debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. Con asequible se refiere a

la disponibilidad de la oferta educativa suficiente y de calidad. Esto es, recursos económicos, infraestructura, suficientes profesores capacitados y cupos para poder recibir a todos los niños, niñas y adolescentes en edad de estar inserto en el sistema educativo. La accesibilidad implica la no discriminación ya sea por factores personales, familiares, económicos o geográficos; por otro lado, la aceptabilidad se trata de asegurar la calidad y relevancia del contenido que se enseña. Por último, la educación debe demostrar adaptabilidad, para esto es importante el reconocimiento de los intereses, capacidades y vivencias de los estudiantes, para así poder adaptar el sistema educativo contemplando a los estudiantes y los cambios sociales. Así, se podrá brindar una experiencia de aprendizaje que tenga sentido para el estudiante y lo motive diariamente. (Tomasevski citada en Filardo y Mancebo, 2013 p.27-28)

Por otra parte, es fundamental tener en cuenta la diversidad de estudiantes que recibe cada centro educativo. Podemos hablar de diversidad cultural, étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, estudiantes con diferentes arreglos familiares, estudiantes con distintas capacidades o con dificultades de aprendizaje, con intereses y prioridades distintas. Es necesario reconocer esa pluralidad, ya que tal como plantean Martinis y Falkin (2017) el sujeto tradicional que transitaba por la educación media, “conformado por un modélico adolescente de sectores medios y altos (...) se ha visto progresivamente eclipsado por la irrupción de sujetos populares portadores de otras sensibilidades y perspectivas sobre lo social” (p. 19).

El derecho a la educación en pandemia

No podemos pasar por alto la situación vivida a raíz de la emergencia sanitaria causada por la pandemia covid-19. En dicho contexto se vieron afectadas aquellas poblaciones más vulnerables y las desigualdades se intensificaron por la situación de emergencia sanitaria y sus efectos. En este contexto el derecho a la educación se vio vulnerado de modo que muchos estudiantes transitaron ese período en condiciones de precariedad sin contar con los servicios básicos y en algunos casos víctimas de violencia en sus diferentes formas. A eso se le suma la falta de conectividad que impedía acompañar las clases de forma virtual a partir del momento que se dispuso la suspensión de las clases presenciales en los centros educativos.

Se buscaron diferentes alternativas para que los estudiantes no interrumpieran permanentemente su proceso, uno de los ejemplos es el dictado de clases a distancia por ZOOM o por la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA). Sin embargo, migrar las clases a la virtualidad significó un aprendizaje y un

descubrimiento de la potencialidad de uso de la plataforma, ya que era un recurso que no se utilizaba frecuentemente y no se había explorado en profundidad hasta aquel entonces. Pese a las instancias de formación los profesores no fueron preparados para dictar clases a distancia, y esto significó en algunos casos un obstáculo al momento de enfrentarse a las TICs. Por lo tanto, podemos decir que se exigió a los docentes habilidades y manejo de herramientas que no fueron previamente contempladas en su formación.

Fueron varias las acciones que se llevaron adelante por parte del colectivo docente y no docente en cada uno de aquellos centros donde salieron a la luz situaciones que limitaban a los estudiantes en el ejercicio del derecho a la educación y para prevenir la interrupción de los procesos educativos; por ejemplo los docentes subían clases grabadas a whatsapp y disponibilizaban tareas en formato papel para retirar en la institución, entre otras (Cafaro et al., 2022)

La pandemia ha dejado efectos que van más allá de la salud, ha cambiado la forma de relacionarse, se incrementaron e hicieron visibles situaciones de violencia y muchas familias se vieron afectadas a nivel económico lo que las llevó a condiciones de trabajo informal para poder subsanar al menos las necesidades básicas. Estos son algunos de los efectos que se ven luego reflejados en las instituciones educativas y que requieren la presencia de equipos técnicos para intervenir de forma asertiva.

Protección de las trayectorias educativas

Cuando hablamos de trayectorias educativas, nos referimos al recorrido que realiza cada estudiante en el sistema educativo. Terigi (2007) realiza una distinción entre las trayectorias “teóricas” y trayectorias “reales”, las primeras están definidas por el sistema educativo y suponen una progresión lineal donde el estudiante ingresa al sistema educativo a la edad indicada, transita por este de forma continua sin interrupciones y finaliza el proceso a la edad esperada. Por otra parte, las trayectorias “reales” son aquellas que escapan a lo que el sistema define como lo esperado.

En diciembre de 2015 el Consejo Directivo Central crea el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). Esta política educativa se comenzó a implementar en 2016, teniendo como líneas de trabajo “inclusión; identificación temprana del rezago y prevención de la desvinculación escolar, inter Ciclos y educación y trabajo” (Consejo Directivo Central [CODICEN], 2016, p.8). Dirigida a estudiantes de educación media y teniendo como objetivo garantizar las condiciones para el desarrollo de trayectorias educativas completas e

ininterrumpidas. Propone un acompañamiento que permita identificar de forma temprana los factores que puedan colocar en riesgo la trayectoria educativa del estudiante, así como también contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de los/as adolescentes.

Otro aspecto relevante para el SPTE a ser considerado es el tránsito intercíclico, ya que el proceso de pasaje de un ciclo a otro puede representar un momento de fragilidad del vínculo con la institución educativa y en consecuencia afectar la trayectoria educativa del adolescente. Por otra parte, se plantea la importancia de tener en cuenta la realidad de aquellos estudiantes que trabajan y estudian y que por lo tanto requieren propuestas educativas que habiliten la posibilidad de continuar trabajando sin necesidad de desvincularse del sistema educativo.

La diversidad de estudiantes presentes en cada institución requiere un acompañamiento integral de esas trayectorias diversas. En este sentido, el acompañamiento de esas trayectorias y sus dificultades, definen el quehacer del trabajo de los equipos multidisciplinares en las instituciones educativas. En el documento del SPTE se definen tres niveles de intervención para llevar adelante el seguimiento y acompañamiento: en el centro educativo, territorio y ámbito socio-comunitario. La propuesta territorial abarca la creación de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) creadas por el CODICEN en diciembre de 2015 con el fin de facilitar la concreción de un modelo de integración educativa territorial (CODICEN, 2016).

Acompañar la trayectoria de los adolescentes brinda la posibilidad de una identificación temprana de potenciales factores de riesgo para el recorrido y desempeño académico. Permite observar al estudiante en un contexto más amplio contemplando aspectos familiares, sociales y económicos, y la relación de esos aspectos con su rendimiento escolar. Posibilita plantear estrategias de seguimiento que contribuyan a controlar aquellos elementos que son determinantes en la trayectoria educativa de cada estudiante.

Frecuentemente se responsabiliza al estudiante por aquellas trayectorias que no siguen el curso que se considera como ideal. Sin embargo, no depende únicamente del estudiante individualmente sino que intervienen una serie de factores. Tal como expresan Kaplan y García (2006) “los alumnos van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico; categorías todas éstas de distinción o diferenciación social”(p.35). Estos factores pueden generar situaciones tales como desvinculación, bajo rendimiento y asistencia intermitente.

Las instituciones educativas tienen mucho que ver con lo que ocurre en las trayectorias, sobre todo porque son las que permiten, o deberían permitir, abrir el horizonte de posibilidades a ser identificadas por el estudiante. Se espera que la institución y el sistema educativo en general pueda acoger a cada estudiante y disponga de propuestas académicas que sean atractivas. Cardozo (2015) señala que cuando se interrumpen los estudios antes de lo esperado estamos frente a una dificultad del sistema educativo para incorporar a determinados estudiantes a las “dinámicas sociales y educativas” que tienen lugar en el centro educativo (p. 20). Además, la familia, amigos, la comunidad y otras instituciones también interfieren en las trayectorias.

Pensando en acompañar las trayectorias educativas también es importante tener presente que cada adolescente es único. En este sentido, Viñar (2009) sostiene que no podemos hablar de una adolescencia, sino que es importante referirse a “adolescencias”, entendiendo que no se trata de algo homogéneo sino que cada adolescente es particular. Cada estudiante está atravesando diferentes situaciones que generan cambios en su vida personal, reflejadas luego en su forma de actuar y por consiguiente en su presencia en la institución. Siendo así, no se puede tratar las situaciones de forma estandarizada o aislada, sino contextualizarla y abordarla de forma integral.

Capítulo 2. EL TRABAJO SOCIAL

Al abordar la institucionalización de la profesión es importante acercarnos a aquellas características que definieron a la profesión desde sus orígenes hasta hoy en día. De este modo es posible comprender los límites y posibilidades a las que se enfrentan los profesionales en la actualidad en sus distintos espacios de inserción. En el presente capítulo repasamos el trayecto de la profesión desde su génesis hasta su inserción en Educación Secundaria en Uruguay.

Génesis del Trabajo Social

En lo que refiere a la génesis del Trabajo Social es posible identificar diferentes interpretaciones que irán a definir los fundamentos de la creación de la profesión. En este sentido, Montaña (1998) presenta dos tesis sobre la naturaleza del Servicio Social, la primera es la endogenista y la segunda es la histórico-crítica.

La primera trae una visión particularista y focalizada, entiende a la profesión a partir de sí misma. Esa tesis “sostiene el origen del Servicio Social en la evolución, organización y profesionalización de las “anteriores” formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía, vinculada ahora a la intervención en la cuestión social” (Montaña, 1998, p.10) La tesis endogenista naturaliza la génesis del Trabajo social como un proceso evolutivo de la caridad y

la filantropía y no reconoce la existencia de actores colectivos. No tiene en cuenta el contexto general y tampoco la historia de la sociedad como determinantes, sino que como un simple “escenario”.

En cuanto a la tesis histórico-crítica Montaña (1998) sostiene que “entiende el surgimiento de la profesión como un subproducto de la síntesis de los proyectos político-económicos que operan en el desarrollo histórico en el enfrentamiento de la cuestión social” (p.20). Se destaca el carácter profesional del asistente social con un rol claramente político y ocupando un espacio en la división sociotécnica del trabajo. Esta interpretación de la génesis de la profesión es compatible con lo que entendemos sobre el surgimiento del Trabajo Social a partir de la perspectiva crítica y es la que tomamos para el desarrollo del presente trabajo.

Esta tesis reconoce que el Trabajo Social es producto de relaciones económicas y políticas de una sociedad específica. Netto (1992) destaca que se vincula fuertemente a la cuestión social y las carencias propias del orden burgués en el capitalismo monopolista. Siendo en esta fase del capitalismo en la que la “cuestión social” es reconocida como objeto de intervención estatal y por consiguiente es el momento en el que se presentan las condiciones socio-históricas para el surgimiento de la profesión, la cual se vuelve necesaria para ese orden social.

Como resultado, el Estado se ve en la necesidad de encontrar algo que favorezca su legitimidad y por lo tanto comienza a intervenir de forma sistemática sobre la cuestión social por medio de la política social. Para eso, se hace necesario crear un conjunto de profesiones que se ocupen de planificar la política, administrar y ejecutar, entre ese conjunto de profesiones es que surge el Trabajo Social.

Tal como lo expresa Netto (1992) “La necesidad de una nueva modalidad de intervención del Estado surge primariamente de la demanda que el capitalismo monopolista tiene de un vector extraeconómico para asegurar sus objetivos estrictamente económicos” (p.14). El autor agrega que el Estado se encarga de controlar y mantener la fuerza de trabajo en condiciones adecuadas para que así además de ser funcionales a los requerimientos del capitalismo puedan también consumir. En palabras de Iamamoto “el Asistente Social es solicitado no tanto por el carácter propiamente ‘técnico-especializado’ de sus acciones, sino, antes y básicamente, por las funciones de cuño ‘educativo’, ‘moralizador’ y ‘disciplinador’” (Iamamoto citada en Montaña, 1998, p.22).

Cabe destacar de acuerdo a (Netto, 1992), que el Estado monopolista interviene sobre la “cuestión social” de forma fragmentada y parcializada. Se fragmenta la cuestión social en problemas particulares, no asociados a una clase sino que va a atender esos problemas individualmente. Por lo tanto, la cuestión social no es atacada en su origen porque sería atacar al orden burgués, así desde esta lógica, se sitúan las causas del problema en el individuo para ser abordados sin amenazar la contradicción central capital-trabajo.

El origen del Trabajo Social en Uruguay

Las bases de la profesionalización del Trabajo Social en nuestro país, tiene sus orígenes junto a las transformaciones institucionales que tuvieron lugar en el período neobatllista. Se enmarca en la secularización de la sociedad que lleva luego a la laicización de la caridad y de la filantropía. A diferencia de otros países latinoamericanos, el Estado uruguayo está separado de la iglesia desde principios del siglo XX por lo cual se caracteriza por una “adelantada y radical secularización de la sociedad” (Acosta, 2001). El autor agrega que

Al considerar el papel de la institución Iglesia Católica, vemos que sus funciones fueron subordinadas a la corporación médica. Esto no quiere decir que la Iglesia Católica no haya desempeñado ningún papel en la génesis del Servicio Social, pero sí que su participación fue jerárquicamente subordinada a la institución médica (p. 128).

Mitjavila y Ortega (2005) señalan que “el Servicio Social nace en Uruguay asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad” (p.212). Esto hace que la profesión tenga sus orígenes estrechamente ligados a la salud, y se perciba en aquel entonces, como subordinada a los saberes médicos. Las autoras agregan que el proceso de institucionalización de la profesión es caracterizado por su constitución como una profesión de mujeres.

La medicalización de la sociedad hace referencia al proceso por el cual la medicina pasa a ocupar un espacio de relevancia en varios aspectos de la vida privada de las personas. En este sentido, Ortega (2008) expresa que la salud pasa a ser “un problema eminentemente político desde el punto de vista de la relevancia de la higiene pública, la revalorización del cuerpo (como fuerza de trabajo) y la moralización, que lleva el control social a la ‘conducta desviada’” (p.27).

A partir de lo anterior, es posible identificar que la medicina pasa a ocuparse no solo de temas de salud/enfermedad únicamente, sino que va a ocupar también un lugar de control. El equipo

médico se convierte en “agentes privilegiados” dejando a las Hermanas de la Caridad en una posición de “agentes subordinados”, y es en ese marco socio-histórico que se genera la demanda por “visitadoras sociales” o “asistentes sociales” para hacer frente a la emergente “cuestión social” (Acosta, 2001).

Es amplio el recorrido que realiza la profesión pasando por una formación subordinada al campo de la salud hasta llegar a la Universidad. A continuación, se intenta realizar una breve cronología para lograr visualizar dicho recorrido:

En 1925 solicitan la creación de un cuerpo de visitadoras escolares y en octubre de 1926 “se otorgó al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal una partida para crear los primeros doce puestos de visitadoras escolares” (Ortega, 2008, p.46). Al crear estos cargos, se hizo necesaria una formación específica, es así que en diciembre de 1926 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal solicita a la Facultad de Medicina la creación de un curso de visitadoras escolares.

En 1927 se crea en el ámbito del Instituto de Higiene experimental de la Facultad de Medicina una formación de visitadoras. El cuerpo médico demanda la creación de un equipo de visitadoras escolares, quienes estarían encargadas de llevar el mensaje de los médicos a la familia (Mitjavila y Ortega, 2005). Existía una confusión en cuanto a la denominación de la profesión, Ortega (2008) detalla que de acuerdo al Consejo de Enseñanza Primaria y el Consejo de Facultad de Medicina hablan de Visitadoras Escolares, pero luego en los documentos del Instituto de Higiene se nombra “Visitadoras Sociales” y los títulos otorgados eran de “Visitadoras Sociales de Higiene”.

Luego, en 1936 la formación pasa a estar a cargo del Ministerio de Salud Pública donde fue creada la Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social, donde funcionaban los cursos para visitadoras de higiene (Acosta, 2001 p.146). Al año siguiente, en 1937 se crea la Escuela de Servicio Social del Uruguay, de origen católica y asociada a la Unión Católica Internacional de Servicio Social y la Asociación Internacional de Servicio Social. En 1953 la Escuela de Servicio Social del Uruguay presenta un nuevo programa de estudios y cambia la denominación del título de visitadora por el de asistente social (Ortega, 2008, p.64).

Más tarde, en 1954 en el marco del Ministerio de Salud Pública se crea la Escuela de Servicio Social. Luego en 1967 se cierra esta escuela y todos sus estudiantes y profesionales pasan a revalidar sus estudios y títulos en la Escuela Universitaria de Servicio Social. En 1957 se concreta la creación de la Escuela Universitaria de Servicio Social dependiente de la

Universidad de la República, donde se expedía el título de Asistente Social Universitario. (Acosta, 2001 p.147)

Movimiento de Reconceptualización y el Trabajo Social hoy

En la década de 60 en América Latina se comienza a gestar el movimiento de renovación y reconceptualización que refiere al conjunto de transformaciones en la profesión impulsadas a partir de la inconformidad frente a la concepción del Trabajo Social como una profesión auxiliar a otras. Según Acosta (2016) el comienzo del movimiento de renovación y reconceptualización se puede ubicar alrededor de 1965, el autor plantea la realización del I Seminario Regional Latinoamericano de Servicio Social, en Porto Alegre como el evento que da inicio a este movimiento. Parra (2005) destaca que este movimiento caracteriza un antes y después para la historia del Trabajo Social Latinoamericano, con mayor desarrollo en los países del Cono Sur aunque luego se expande a casi toda Latinoamérica

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

Las dictaduras de los años 70 interrumpieron el movimiento de reconceptualización y se pasó a un escenario dominado por la acción de regímenes dictatoriales. Durante el período de la dictadura, la universidad fue intervenida y por consiguiente perdió su autonomía y las autoridades que habían sido electas de forma legal y legítima, fueron destituidas. Recién en 1985, al finalizar la dictadura, se hizo efectivo el retorno de las autoridades legítimas de la Escuela Universitaria de Servicio Social (Acosta, 2016). En el correr de este período de dictadura, se crea en octubre de 1981 ADASU cumpliendo un rol fundamental frente a la situación que se vivía, permitiendo generar encuentros (prohibidos por la dictadura) entre los integrantes del colectivo (Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay [ADASU], 2015a).

La restauración democrática impulsó la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, que se hizo efectiva en 1992. Acosta (2016) expresa que se creó en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales un “Programa de Desarrollo del Trabajo Social (...) y luego, a partir de ahí, un Departamento de Trabajo Social para sustituir a la escuela” (p.38). El Departamento de Trabajo Social creado en 1993 se mantiene hasta la actualidad en la facultad.

El proceso de creación de la licenciatura significó un avance importante en términos cualitativos para la profesión y además contribuyó a unificar la profesión. En la actualidad el plan vigente es el de 2009 y la carrera se dicta en la Universidad de la República, y en la Universidad Católica del Uruguay. En los últimos años se dieron dos hitos importantes para la profesión: el Primer Censo de Egresados de Trabajo Social de 2015 y la Ley 19.778 de 2019 que regula la profesión.

Primer censo de egresados de Trabajo Social

Para dar cuenta de la situación actual de la profesión podemos tomar como referencia los datos presentados en el informe del Primer censo de egresados de Trabajo Social. Si bien estos datos corresponden a 2011², todavía no se realizó un nuevo censo para actualizar la información pero aún así es una herramienta relevante para conocer acerca de las condiciones laborales, lugares de inserción de los profesionales y sus percepciones sobre su formación y trabajo. En aquel entonces se estimaba que en Uruguay había aproximadamente 2800 trabajadores sociales entre activos e inactivos, para el censo participaron 1612.

En lo que refiere a la distribución geográfica, el 65,7% de los profesionales que participaron en el censo residen en Montevideo mientras el 32,6 % se encuentran en el interior del país. En contraposición, el 60 % de la población del país reside en el interior (de acuerdo al censo de 2011), así nos encontramos con una distribución inversa entre la población y los trabajadores sociales (Claramunt et al., 2015). En gran medida esto puede explicar la dificultad para encontrar profesionales en las instituciones para cubrir las demandas presentadas en los departamentos del interior del país.

De los datos recogidos se desprende que el 92% son mujeres, esto refuerza la postura de que el Trabajo Social es una profesión altamente feminizada. En cuanto a la situación ocupacional, el 94% se encontraba ocupado. Pese a la amplia ocupación, aún se presenta un alto porcentaje (60%) de profesionales con multiempleo. Como principal sector de inserción se encuentra el sector público (60%), seguido por las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) (19%). Casi el total de los profesionales que se desempeñan en el sector público se encuentran en aquellos organismos de implementación o desarrollo de políticas sociales (Claramunt et al., 2015).

En lo que refiere al sector de la educación, la ANEP acoge un 7% de los trabajadores sociales. Según datos presentados en el censo, aquellos profesionales que se desempeñan en ANEP

² Los datos fueron recogidos entre 2011 y 2015 y el documento final fue publicado en 2015.

como trabajo único o principal son los que reciben los salarios más bajos (en 2011 el 91% ganaba menos de \$20000). En consecuencia, 85% de los profesionales de ANEP expresan mayor inconformidad con el salario que reciben (Claramunt et al., 2015). Si bien los datos reflejan la situación de la ANEP en general y no exclusivamente de la DGE (órgano contratante de los trabajadores sociales entrevistados para este trabajo), la remuneración poco atractiva es un aspecto que coincide con la información brindada por los trabajadores sociales entrevistados para esta monografía, quienes inclusive destacan como uno de los motivos de la reducida presencia en secundaria.

Reglamentación de la profesión

El 16 de agosto de 2019 fue promulgada por el Poder Ejecutivo la Ley 19.778 de Reglamentación Profesional del Trabajo Social. La misma es el resultado del esfuerzo y constante debate de los profesionales de todo el país y de ADASU como colectivo. Esta reglamentación significó un punto clave para la profesión en lo que refiere a definir los espacios de actuación y legitimidad a la formación.

En 2005 asume el primer gobierno de izquierda, bajo un contexto de post crisis económica donde aún se encontraba una población con altos niveles de pobreza e indigencia y altas cifras de desocupación. Fue en ese escenario que el Frente Amplio impulsó una serie de reformas para enfrentar la situación en la que se encontraba el país. Entre las estrategias está la creación MIDES con el cometido de implementar y coordinar las políticas sociales para abordar la situación de emergencia socioeconómica. Desde el MIDES se implementó el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social (PANES), que consistía en un conjunto de políticas sociales dirigidas al primer quintil de personas bajo la línea de pobreza. (Amarante et al., 2009)

Bajo este contexto brevemente detallado, se identifica una fuerte demanda de Trabajadores Sociales en el mercado laboral pero bajo condiciones de precariedad. De acuerdo a documentos disponibles en la página de ADASU, en aquel entonces se daban las siguientes situaciones: se le asignan a los profesionales funciones que no tiene relación con la formación, se le encomiendan tareas o se le adjudican roles que no le corresponden, reduciendo o minimizando el ámbito profesional, se contratan otros profesionales para realizar tareas que corresponden a la especificidad del Trabajo Social, se contratan estudiantes para ejercer el rol como profesionales en Trabajo Social o a personas sin formación universitaria para realizar tareas que corresponden a universitarios de Trabajo Social (ADASU, 2015b)

La ley define al Trabajo Social como

una profesión universitaria basada en una práctica y disciplina del campo de las Ciencias Sociales. Promueve la dignidad y el desarrollo humano, la participación y el acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y culturales producidos socialmente sin discriminación basada en género, edad, orientación sexual, origen étnico-racial o socio-económico, filiación religiosa o política, discapacidad, ni de ninguna otra índole (Uruguay, 2019, art. 3).

También establece que sólo podrán ejercer la profesión aquellas personas que tengan el título habilitante, determina los espacios de ejercicio profesional y las competencias exclusivas de los trabajadores sociales. Reconoce el Código de Ética de la profesión, promueve la autonomía profesional y plantea como obligatoria la presencia de los profesionales en aquellas instituciones donde se requiera y el derecho a ser evaluados por al menos un profesional de la materia en concursos, pruebas de ingreso, promoción y otros. De este modo, impulsar la reglamentación de la formación responde a la importancia de proteger los derechos de los usuarios y la responsabilidad de garantizar que la atención que reciban sea la adecuada y realizada por profesionales capacitados con la formación correspondiente.

Trabajo Social en Educación Secundaria

El Trabajo Social inscribe su inserción profesional en secundaria en el marco de equipos multidisciplinarios, de variadas conformaciones. De este modo, la interdisciplinariedad se presenta como una herramienta fundamental para el abordaje de las demandas que se presenten en la institución. A partir de lo planteado por Jiménez et al. (2005) podemos decir que la interdisciplinariedad no sustituye el trabajo de cada disciplina, sino que trata de ampliar y fomentar el espacio de intercambio, donde cada una con sus conocimientos, métodos y herramientas contribuye a que se pueda abordar problemas complejos desde múltiples dimensiones, propiciando así una comprensión completa e integral de los temas que abordan.

Resulta imprescindible para el trabajo interdisciplinario que las instituciones cuenten con una estructura que favorezca dicho espacio/encuentro entre disciplinas e instancias de intercambio. Tal como plantea Schneider y Camaro (2012)

Encontrar respostas que deem conta da complexidade da vida em sociedade exigem um esforço e uma construção que é coletiva, sujeitas a tensões e conflitos de ordem sócio-profissional, por isso necessitam ser cooperativas. (...) As práticas interdisciplinares e intersetoriais devem convergir para a construção de redes de apoio,

tanto em sua dimensão afetiva (solidárias, familiar, etc.), como em sua dimensão social no que tange aos serviços socioassistenciais, como também os serviços das demais políticas públicas, auxiliando-os e colocando-os em condição de igualdade decisória, profissionais e usuários. (p.9)

De la cita anterior se desprende la importancia de abordar las situaciones en equipo de forma integral, contemplando desde varias disciplinas conformando redes de trabajo para llegar a una estrategia de acción que contemple todas las dimensiones de la situación.

La inserción de los trabajadores sociales en educación secundaria

En lo que refiere a la inserción de los equipos multidisciplinarios en educación secundaria, de acuerdo a Menza et al. (2011) se da acompañada de las reformas llevadas adelante luego de la restauración democrática. Una de las principales reformas llevadas adelante por el Consejo de Educación Secundaria (CES) fue el Plan 1986, en el cual se desarrollan dos instancias: la “Compensación” y la “Recuperación”. La denominada Área IV de Compensación “Dificultades Múltiples” se instrumentaba a lo largo del año lectivo para los estudiantes que “presentaban distintas problemáticas que no estaban directamente vinculadas con el aprendizaje: tales como problemas familiares y conductuales, entre otros” (p. 6). En esta asignatura se incorpora a los trabajadores sociales con un rol docente a partir de 1986. Cabe resaltar que el ingreso de los trabajadores sociales al sistema educativo formal “se produce de forma vertiginosa y con nula o escasa planificación de objetivos y de criterios metodológicos” (p.6).

Luego, frente a la diversidad de la población que ingresaba al sistema educativo y las demandas presentadas, desde Enseñanza Secundaria se expone la necesidad de incorporar otras disciplinas para poder dar cuenta de la atención a las nuevas demandas. En 1992 la Asamblea Técnico Docente (ATD) y luego en 1993 la Sala de Directores del CES, coinciden en la propuesta de sustituir el Área IV por equipos multidisciplinarios integrados por profesores Orientadores Pedagógicos y profesores con formaciones especializadas (médicos, asistentes sociales, psicólogos). A partir de este momento se produce el cambio del rol del trabajador social, pasa de docente a desarrollar su actividad con mayor autonomía técnica (Menza et al., 2011, p. 12)

Luego, en 1994 se realiza un llamado para trabajadores sociales donde se ofrecía una carga horaria de veinte horas docentes para cubrir puestos en Montevideo y Canelones, para realizar apoyo a las Direcciones Liceales de aquellos establecimientos con problemáticas. Las autoras

agregan que desde su perspectiva “se genera (...) una política focalizada, (...) dirigida a una población determinada que es percibida como carenciada y que debe ser compensada, colocando el énfasis en lo asistencial y la contención en detrimento de lo educativo” (Menza et al., 2011, p. 13).

Para 1996 se renuevan y amplían los cargos y en 1997 se solicita a los Equipos Residentes en los liceos, la formulación de un proyecto marco que serviría como guía para los mismos. Con este proyecto se esperaba contar con objetivos claros y actividades definidas de forma precisa para alcanzarlos. No se hicieron nuevas designaciones pese a la demanda de equipos por parte de los directores de los liceos, hasta 1998 cuando se aprobó el proyecto. En el proyecto marco se plantea que la intervención de los equipos sea vista como preventiva, orientadora y colaborativa. El enfoque que se le da a la intervención es el educacional-constructivo, no descarta que en algunas situaciones específicas la misma tenga algunos rasgos de asistencialismo pero aclara: “asistencia para educar y no una asistencia en lugar de educar.” (Menza et al., 2011, p.17)

En octubre de 2004 se realiza un nuevo llamado de oposición y méritos para conformar Equipos Multidisciplinarios, como requisito para inscribirse los postulantes deberían ser “docente con título de psicólogo o asistente social, con más de cinco años de antigüedad en el desempeño de cualquier asignatura de Educación Secundaria” (Menza et al., 2011, p.27)

Finalmente, en diciembre de 2006 el CODICEN realiza un llamado a Concurso de Oposición y Méritos para trabajadores sociales y psicólogos como técnicos; a diferencia de los llamados anteriores en este no era necesario ser docente para postularse. En este llamado se presentó una de las profesionales entrevistadas y hace referencia a la demora que hubo hasta asumir el cargo “me presenté al concurso, fui aprobando pero demoró tantos años en aprobarse, ya había perdido la esperanza, hasta que en el 2009 me llamaron para ir a Montevideo a firmar y desde marzo de 2009 estoy acá en este liceo” (Entrevista 3).

La elección de cargos para psicólogos se realizó en febrero de 2008 mientras que la convocatoria para cubrir los cargos de trabajadores sociales se realizó recién en diciembre de 2008. A estos últimos, se les asignó 30 horas semanales y se pusieron a disposición 48 cargos para el CES de los cuales se eligieron solamente 14: 6 en Montevideo, 5 en Canelones, 2 en Rivera y 1 en Salto. Luego, el 1° de marzo de 2009 comenzaron efectivamente a ejercer su profesión en los diferentes liceos.(Menza et al., 2011, p.38)

Por otra parte, estaban los equipos PIU (Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico), creados con el objetivo de brindar apoyos diferenciales a los Liceos de Ciclo Básico donde se identifican mayores dificultades socioeducativas para así alcanzar una mejora en los aprendizajes. En 2008 con el fin de incorporar profesionales a estos equipos, se realiza un llamado para psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales con horas docentes. Una de las trabajadoras sociales entrevistadas expresa haber ingresado a trabajar en secundaria en 2009 por medio de un llamado que hubo para proyectos PIU, destaca que eran proyectos a término que se iban renovando. (Entrevista 3)

En relación a la evaluación del trabajo de los profesionales en los liceos, Menza et al. (2011) plantean que no debería estar a cargo del equipo de dirección ya que este no posee la formación profesional para realizar la evaluación sin que esta se convierta en un trámite meritocrático. Por otra parte, las autoras sostienen que el rol del trabajador social no se encuentra bien definido lo cual da lugar a confusión y prejuicios en relación al quehacer del profesional en la institución y contribuye a la falta de legitimidad de la profesión dentro de los equipos.

Además, resaltan la escasa presencia de trabajadores sociales en secundaria, haciendo énfasis en que para mejorar esa realidad sería necesario que las autoridades hicieran más atractiva económicamente la propuesta laboral. A partir del registro de la evolución de los equipos en todo el país en el período de 2000 a 2007 es posible identificar el aumento de la presencia de las demás disciplinas (psicólogos y educadores sociales) frente a la reducción de la presencia de trabajadores sociales (Menza et al., 2011). Las autoras toman los aportes del documento elevado por “Equipos del CES” en diciembre de 2011, al CES donde expresa

existen espacios mejores remunerados y propuestas laborales que contemplan la formación y experiencia profesional, con buenos niveles de reconocimiento e integración a otras especialidades profesionales, para trabajar en la "cuestión social", (MIDES, INTENDENCIAS MUNICIPALES, PODER JUDICIAL, BPS, INAU, CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, MSP - ASSE, entre otras) (Menza et al., 2011, p.56)

En 2013 se realiza otro llamado de oposición y méritos para cubrir cargos de trabajadores sociales por medio del cual ingresa uno de los entrevistados quien detalla que concursó en el año 2013 e ingresó en 2014. (Entrevista 2) Más adelante, en octubre de 2018 el CES realiza un llamado abierto de oposición y méritos donde se ofrecía un cargo presupuestado con 30

horas semanales para Trabajadores/as Sociales para cubrir cargos vacantes y conformar una lista de prelación.

¿Por qué aún no están en todos los liceos?

Pese a los llamados que se han realizado no ha sido posible cubrir la totalidad de los liceos y gran parte de los liceos de la región y del país no cuentan con un equipo multidisciplinario completo. En relación a esto, los entrevistados coinciden en que uno de los motivos es lo poco atractiva económicamente que es la propuesta de trabajo en comparación a otros lugares y la “carga” que puede significar el trabajo en cuanto a la gran demanda. Como otro factor se refieren al trabajo con adolescentes que para algunos profesionales puede representar más dificultad que para otros

Los trabajadores sociales que están o los psicólogos a veces tienen ofertas de trabajo mejores económicamente, porque tampoco los sueldos son de lo mejor, entonces se van a otras ofertas. Nos reunimos con colegas y cada vez son menos, y decís “qué pasó con fulano? renunció y se fue a otro trabajo. A veces es más interesante otra propuesta laboral y no la de secundaria, que tendría que estar mejor remunerada quizás también (Entrevista 2)

También te lleva mucho tiempo hacerte tu lugar, por ejemplo yo estoy desde 2009 trabajando en secundaria y no tengo un lugar físico para trabajar. Me interrumpen y a mí me enoja mucho que me interrumpen las entrevistas, no me gusta. (Entrevista 1)

Entonces, frente a la oportunidad de acceder a un cargo con mejores condiciones, dejan su puesto en secundaria. En relación a esto, una de las profesionales entrevistadas expresa

Cuando yo entré éramos como 30, de acá de Rivera fueron muy pocos. La mayoría de todo el país ya abandonaron, ya trabajan en otra cosa. Al poco tiempo, fueron a trabajar en otras instituciones, otras dependencias que supuestamente pagan un poco más (Entrevista 3)

Nosotros en secundaria cada vez estamos más desiertos porque si bien es una paga que está todos los primeros de mes, vas a trabajar con adolescentes y no todos tienen la afinidad de “adolecer” con los adolescentes, escucharlos, respetarlos y demás. Bueno, la adolescencia no es tolerada por todos, no es comprendida (Entrevista 1).

Como otro factor, se destaca la imposibilidad de “crecimiento” en secundaria:

Los docentes estudian, hacen posgrado, especializaciones y eso les va redundando en el pasaje de grado y en mejoras porque cuanto mejor grado, mejor sueldo. Nosotros por más que hagas lo que hagas, te formes y sigas haciendo cosas, eso mejora la calidad de tu trabajo pero no cuenta para más nada que eso, nosotros no podemos hacer en secundaria carrera de grado, entonces capaz que eso puede ser una de las cuestiones por las que la profesión no está motivada en el sistema a tener continuidad (Entrevista 1)

Departamento Integral del Estudiante (DIE)

El Departamento Integral del Estudiante (DIE) fue creado en septiembre del año 2014 y es parte de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). Además de acompañar, coordinar y asesorar a los equipos multidisciplinarios el DIE también se encarga de realizar instancias de formación y actualización de aspectos teórico-metodológicos con el fin de poder enfrentar los desafíos que se presentan en cada centro educativo, tanto con los estudiantes o familias. Como objetivo general el DIE se propone

Contribuir al fortalecimiento institucional de las comunidades educativas de Secundaria con el fin de potenciar las trayectorias y la continuidad educativa de las y los estudiantes a través del acompañamiento, el asesoramiento y el abordaje técnico-profesional, partiendo de la centralidad del estudiantado desde un enfoque integral e inclusivo y en clave de Derechos Humano (ANEP, s.d.)

Está integrado por profesionales de Psicología, Trabajo Social, Psicopedagogía, Educación Social y profesores referentes en participación estudiantil. Este conjunto de disciplinas conforman equipos de apoyo psicosocial al cuerpo docente. De acuerdo al relato de los entrevistados se encuentra un escaso número de trabajadores sociales integrando el DIE.

La intervención del DIE se extiende a todo el territorio por medio de los equipos regionalizados que son la referencia técnica de los profesionales que están en cada centro educativo. Esta es una intervención que se genera a partir de la demanda de los equipos de cada centro educativo. Los entrevistados plantean que en algunas situaciones reciben orientaciones desde los profesionales del DIE, pero esto no ocurre de la misma forma en todos los liceos, en algunos casos hacen referencia a que el acompañamiento desde el DIE es muy lejano pese a estar dividido por regiones.

En diciembre de 2019 el CES (ahora DGES) publicó un acta (Acta N°53, Resolución N°17, Expediente 3/7699/2019) en la cual detalla las funciones de los profesionales que integran equipos multidisciplinarios en los liceos, entre ellos, los trabajadores sociales. En relación al rol y función del Trabajo Social en los liceos se plantean las siguientes funciones:

- Analizar situaciones sociales vinculadas al sujeto de la educación, desarrollando acciones desde una perspectiva de DDHH que contribuyan no solo con el estudiante sino también con el grupo, la familia y la comunidad educativa.
- Integrar la dimensión sociocultural y familiar en el asesoramiento a los centros educativos de modo que puedan desarrollar prácticas de trabajo en redes interinstitucionales;
- Orientar a los distintos actores institucionales desde su especificidad.
- Coordinar con los diferentes programas lo referente a recursos y saberes construidos desde los territorios en el abordaje con las familias y redes de sostén para los estudiantes
- Llevar adelante la articulación con organismos externos al CES (ahora DGES) vinculados al trabajo territorial. (ANEP, CES, 2019)

En el documento citado se agrega que queda pendiente la evaluación específica de los profesionales desde una perspectiva técnico-pedagógica y la creación de un escalafón específico para los profesionales enmarcados en el DIE.

Capítulo 3. EL TRABAJO SOCIAL EN LOS LICEOS DEL NORESTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES PROFESIONALES

En el presente capítulo se reflexiona a partir de los aportes de los trabajadores sociales entrevistados. Deteniéndose en aquellos aspectos que de acuerdo a los profesionales son relevantes para el ejercicio de su tarea y constituyen el quehacer profesional en los liceos.

Se espera que el Trabajo Social en la educación contemple no solo a los estudiantes, sino también las familias, los profesores, el personal no docente, la comunidad y en ella otras instituciones ya sean educativas o no. En este sentido, los entrevistados destacan cuatro grandes áreas de trabajo: 1) los adolescentes, 2) la familia de los adolescentes, 3) la comunidad educativa, que incluye a los docentes y el personal que trabaja en el liceo y 4) el territorio, que incluye a las demás instituciones. De forma transversal en estas áreas se da el trabajo en red.

Trabajo con las familias

Al consultar sobre el trabajo con las familias, los entrevistados coinciden y destacan la importancia de ésta para llevar adelante el acompañamiento de la trayectoria de los

estudiantes. La familia posee una función significativa en lo que refiere a la socialización de sus integrantes, conformando así el primer espacio donde se transmiten aprendizajes y pautas culturales. Por tal motivo, es fundamental generar buenos lazos con los referentes familiares de los estudiantes y mantener una comunicación activa.

Entre el ambiente familiar y la institución educativa se genera una relación de interdependencia donde uno es influenciado por el otro. En esta relación el profesional de Trabajo Social ocupa un lugar clave. Tal como sostiene Piana (2009) “seu trabalho consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania” (p.186) Por lo tanto, es necesario identificar cómo se ven reflejadas las expresiones de la cuestión social y su impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y trabajar sobre ello.

Cabe recordar que la relación entre el Trabajo Social y la familia hace referencia a una relación histórica, desde la génesis de nuestra profesión las familias conforman un sujeto prioritario en nuestro accionar profesional (Miotto, 2010) Si bien en un principio la vinculación de nuestra profesión con las familias se daba desde una concepción conservadora, culpabilizando a los individuos por la situación en la que se encontraban, ahora debemos evitar esa actitud y guiarnos por los principios fundamentales presentes en el código de ética de la profesión, haciendo énfasis en los derechos y responsabilidades tanto del profesional como del usuario.

En torno a esta relación centro educativo - familias entra en escena la intervención familiar y/o acompañamiento desde el Trabajo Social a partir de la identificación o presentación de una demanda. Toma relevancia el diálogo y escucha activa, de modo tal que se pueda dar una instancia de intercambio pudiendo en conjunto identificar no solo el o los puntos de dificultad, o aspectos a ser fortalecidos, sino también las potencialidades de la familia como un todo y de sus miembros.

En el trabajo con las familias pueden surgir dificultades, una de las entrevistadas plantea que en algunas ocasiones se hace difícil poder concretar la intervención debido a que no siempre la familia está abierta a ser acompañada o recibir acompañamiento. Expresa “a veces el adulto es el más resistente a aceptar o a cambiar ciertas cosas y tenes que ir con pasitos de pluma para que no se sienta agredido o invadido” (Entrevista 3)

Es importante tener presente también que los cambios producidos en las familias se podrán ver reflejados en el acompañamiento del proceso educativo de los estudiantes. Entonces al momento de una intervención hay que tener en cuenta esos cambios e identificar aquellos soportes³ con los que cuenta la familia y el estudiante, y también aquellos soportes que no dispone.

Entiendo que el vínculo y trabajo con las familias no puede estar reducido únicamente a situaciones que desde la institución son consideradas como problemáticas sino que es importante también tener en cuenta a las familias en otras instancias. Propiciar espacios donde sea posible pensar estrategias en conjunto, identificar posibles intereses comunes entre la institución, la familia y el adolescente de forma que todos sean parte.

Los profesionales coinciden en que el encuentro con las familias se da en momentos puntuales, por ejemplo, reuniones para entrega de calificaciones, cuando la familia se acerca o es citada al liceo. También hacen referencia a aquellas situaciones en las que la familia es citada pero no concurre a la institución, y entonces los trabajadores sociales concurren al hogar del estudiante para realizar una entrevista domiciliaria. Reconocen el trabajo de adscripción y del equipo docente en el intento de contactar a la familia principalmente en aquellas situaciones en las que se hace indispensable la presencia de algún referente familiar en la institución.

A veces intervienen desde dirección, después intervenimos nosotros, hacemos intervenciones con las madres y/o con los padres, citamos a madre/padre. Lo importante es que vengan porque hay padres que vos citas, cambian de teléfono, sabes que miran el celular porque mandas wpp, llamas por el celular y teléfono del liceo y no aparecen jamás. Entonces es como que “no existo, no estoy” [haciendo referencia a los padres] y pobre gurí, ¿cómo se siente? (Entrevista 3)

En algunos casos la ausencia de la familia en el liceo se da porque los referentes no cuentan con el tiempo disponible para concurrir en los horarios estipulados. Una de las entrevistadas sostiene que en otros casos ocurre, por una creencia de que el adolescente al ingresar al liceo ya no necesita ser acompañado (Entrevista 1) Esto no ocurre igual con todas las familias y los profesionales destacan la buena concurrencia de algunas familias, se refieren a “un flujo

³ Entendiéndose aquí el término “soportes” de acuerdo a lo planteado por Castel y Haroche (2003), haciendo referencia a aquellos recursos que posibilitan al individuo disponer de cierta libertad en la conducción de su vida y apoyo al momento de generar estrategias.

constante de padres en el liceo” y que en algunos casos la institución se convierte en un centro de referencia para las familias. Si bien siempre se organizan para recibir a las familias, puede ocurrir que algunas concurren por iniciativa propia, por ejemplo para consultar sobre recursos en la zona, plantear alguna situación por la que esté pasando el estudiante y/o su familia y que pueda llegar a afectar su rendimiento académico. Frente a esto los profesionales detallan lo siguiente

Viene una familia y nosotros tenemos a alguien citado ya, entonces le decimos que espere un momentito y los atendemos, no es que se vayan sin ser atendidos, salvo que tengamos una situación muy complicada (Entrevista 3)

Uno trata de hacer de la mejor forma posible la orientación o las intervenciones. Nunca damos una atención diciendo “todas las semanas te vamos a atender” porque la población es muy grande y no da para atenderla de esa forma (Entrevista 2)

Trabajo en territorio

Para comenzar es importante definir lo que se entiende por territorio, este es el espacio donde se llevan a cabo mecanismos de producción y reproducción social de una comunidad donde existen actores que en su vida cotidiana expresan en dicho territorio sus necesidades., en palabras de Corbetta (2009)

es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones (p.271)

Es importante desde el liceo considerar al territorio más allá de la definición geográfica y explorar la comunidad que lo rodea, favoreciendo la construcción de redes y el trabajo interinstitucional con cada una de aquellas instituciones que contribuyen a la garantía de los derechos, desde distintas áreas como, por ejemplo, salud, cultura, deporte, entre otros. Para acercarnos y conocer las necesidades y posibilidades de los estudiantes, es sumamente importante conocer el entorno en el que circulan y lo que sucede afuera de la institución. Esto nos posibilita contextualizar las situaciones y pensar las estrategias de intervención.

Al consultar sobre el trabajo interinstitucional los trabajadores sociales lo valoran como necesario y relevante para dar respuesta a las demandas. En algunos casos ese trabajo interinstitucional se da con más facilidad que en otros, pero en todos los casos se intenta

establecer redes de acción en conjunto con profesionales de otras instituciones. Destacan principalmente la integración a mesas de intercambio sobre salud mental.

Por otra parte, los profesionales hacen énfasis en el trabajo que realizan con las escuelas, principalmente en el interciclo. Al respecto una de las entrevistadas expresa “siempre en las generaciones que entran al liceo voy a la escuela, voy a preguntar, les llevo un listado de los gurises que tengo. Les digo “bueno, ¿qué me podés contar de ellos, como han trabajado?” (Entrevista 1) Se identifica que las escuelas y demás instituciones de la zona actúan como fuentes de información o son parte de estrategias para contactar a una familia cuando en el liceo no se cuenta con toda la información.

Las demandas recibidas

Los entrevistados resaltan que se trata de una función donde el Trabajo Social se introduce de forma transversal en lo educativo. En este sentido uno de los profesionales detalla “es un rol bien interesante porque va desde lo que es específico del Trabajo Social que son las tareas que tienen que ver con el trabajo en grupo y en familia pero también trabajamos en talleres de docencia indirecta” (Entrevista 2)

Las demandas llegan al trabajador social o al equipo de diversas formas, puede ser por medio de los adscriptos, del equipo de dirección, por los docentes, algún estudiante o familia que se acerca o el profesional identifica alguna situación que requiere su intervención. Pueden llegar demandas también desde otra institución como por ejemplo el juzgado, policía comunitaria, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), entre otros. En algunos casos las demandas son explícitas y en otros están “encubiertas” y el equipo trabaja para llegar a la demanda real.

Luego de analizar el contenido recogido en las entrevistas cuando se hace referencia a las principales tareas realizadas y/o demandas recibidas por los trabajadores sociales en el liceo es posible destacar las siguientes:

- Realizar diagnóstico para conocer la realidad socioeconómica de la población que concurre al centro educativo. A partir del diagnóstico que el trabajador social realiza puede informar a los adscriptos sobre alguna situación particular o dificultad del estudiante para que sea tenido en cuenta en su trayectoria y abordar de otra forma.
- Al comienzo del año lectivo realizan entrevistas con las familias de aquellos estudiantes que ingresan al liceo. En algunos casos, se acercan a la escuela de la cual proviene el estudiante para poder conocer más sobre aspectos pedagógicos, familiares, la red de apoyo del estudiante

y demás aspectos que luego serán útiles para acompañar la trayectoria del estudiante. Los datos recogidos en estas instancias son luego sistematizados en una ficha.

- Intervenciones en los grupos sobre algún tema específico que requiera atención multidisciplinar.
- Talleres de capacitación y formación para la población docente, la población estudiantil y familias.
- Entrevistas con el estudiante y/o su familia cuando surge alguna situación que así lo amerite.
- Instancias de orientación al equipo del liceo cuando éste solicita para poder abordar temas o conflictos que se presentan.
- Coordinación con otras instituciones lo cual configura el trabajo en red. Principalmente hacen referencia a: prestadores de salud, Banco de Previsión Social (BPS), MIDES, INAU, Centros de Protección de Derechos (CEPRODE), Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Intendencia departamental, Poder Judicial, otras instituciones educativas, Centros Juveniles, Club de Leones.
- Coordinación de la beca de apoyo económico.
- Realizar informes para presentar ante otra institución y/o informes como forma de devolución dirigido a los docentes, a los adscriptos, al equipo de dirección.
- Entrevistas domiciliarias. En este punto surge un conflicto en torno a ¿cuándo es necesario concurrir al hogar del estudiante?. A partir de las entrevistas se presenta que existen situaciones que no necesariamente hay que ir a la casa, pero desde dirección solicitan que sí lo hagan. Coinciden que esta es una herramienta para ser utilizada luego de haber agotado todas las demás vías, principalmente por lo invasivo que puede llegar a significar para la familia y para el estudiante.
- Participan en las coordinaciones docentes y en las reuniones de evaluación de los estudiantes.

Los trabajadores sociales entrevistados coinciden en que sus tareas no se reducen a lo presentado anteriormente, sino que a lo largo del año van surgiendo situaciones que pueden no estar en su planificación y que deben atenderlas. Citan como ejemplo, la emergencia socio sanitaria por COVID-19. Al respecto, uno de los profesionales detalla,

En la pandemia se dieron roles distintos que tuvimos que realizar porque no había clases y nos tuvimos que adaptar. El liceo estaba abierto pero sin clases, conseguimos ceibalitas, recargas con los padres, fuimos al domicilio. Un montón de situaciones que

tuvimos que ir acompañando, fue un trabajo bien interesante porque fue un trabajo nuevo y de aprendizaje también para nosotros (Entrevista 2)

Entre los principales temas que abordan los profesionales destacan los siguientes: desvinculación, violencia en el noviazgo, violencia generacional, adicciones, abuso sexual, salud mental y situaciones familiares. Señalan que durante y después de la pandemia surgieron o se potenciaron algunos temas o situaciones. Entre éstos, destacan la emergencia alimenticia, situaciones de abuso y violencia intrafamiliar, situaciones referidas a salud mental (ataques de pánico, ansiedad), dificultades para adaptarse a la presencialidad (sobre todo aquellos estudiantes que ingresaron al liceo en tiempos de pandemia), dificultades y/o carencias en el aprendizaje a raíz de la virtualidad.

Demandas más allá de la institución

A raíz de lo heterogénea que es la población que asiste al liceo, se presentan demandas que no siempre podrán ser atendidas por los profesionales de la institución. “La educación es tan amplia, entonces vos sos educación pero también sos salud mental, también sos prestación de un servicio, es mucho de todo” (Entrevista 1) Corresponde que desde la misma puedan discernir entre aquellas demandas que le competen y pueden atender y las que no.

Entre lo recogido a partir de las entrevistas, un claro ejemplo de estas demandas son aquellas que se refieren a la emergencia alimenticia. Si bien desde el liceo no se llega a garantizar el derecho a la alimentación, se da una solución parcial a ese problema ya que se entiende que la alimentación hace parte de las necesidades básicas de cada persona

Tenemos familias que están pasando situaciones difíciles, algunas con problemas de alimentación y ahí hay que ver y coordinar con algún comedor o ver desde el liceo. Nosotros somos un liceo de tiempo extendido que tiene talleres a contraturno, entonces comen acá en el comedor de la escuela. A veces por razones de emergencia alimenticia, también convocamos a estudiantes que están pasando dificultad económica y no están comiendo para que vengan a los talleres y también puedan alimentarse acá (Entrevista 2).

Es evidente que algunos cometidos no se encuentran entre los específicos de las instituciones educativas, pero aun así se trata de buscar estrategias para cubrir esas “lagunas” que surgen a partir de la falta de recursos y que impiden satisfacer las necesidades básicas. No obstante, también se presentan aquellas demandas que la institución no puede atender de ninguna

forma, entonces corresponde derivar a otros sectores o instituciones. Al respecto una de las entrevistadas expresa “a veces hay que limitar y decir bueno esto no porque no es acá. Porque todo el tiempo se te pierde, se te va como diluyendo y tenés que buscar de nuevo el para qué estamos en el liceo” (Entrevista 1)

Tomando los aportes de Mallardi (2017) podemos decir que cada una de esas demandas que son atendidas en el proceso contribuyen luego al objetivo final, así mismo conducen a construir y aumentar la viabilidad de la intervención. Hace referencia también a la importancia de generar alianzas con otros actores/instituciones para alcanzar los objetivos y a partir del análisis de la viabilidad y de las relaciones que se establecen con los actores involucrados, es posible seleccionar las alternativas. Como hemos visto, no todos los recursos están disponibles en su totalidad, por lo cual al momento de plantear la estrategia es importante visualizar no solo aquellos recursos faltantes, sino también aquellos recursos que tenemos disponibles.

Respuesta a las demandas recibidas

La estrategia de intervención responde a una necesidad o demanda planteada ya sea por el sujeto o por terceros. En un primer momento desarrollamos un proceso de conocimiento y problematización de la situación para así pensar en la estrategia de intervención que tendrá como fin cambiar la realidad presentada.

Mallardi (2017) expresa que la posibilidad de llevar a cabo nuestra estrategia está ligada a tres dimensiones que se encuentran articuladas entre sí, estas son: política, económica e institucional-organizativa. La viabilidad política, hace referencia a la capacidad/posibilidad que tenemos de llevar adelante nuestra intervención. Recordando que cuanto más tiempo estemos en la institución, más autonomía adquirimos y por consiguiente, más viabilidad política. Luego, está la viabilidad económica, la cual se refiere a los recursos económicos y materiales que tenemos disponibles para nuestra intervención. Por último, se plantea la viabilidad institucional-organizativa, en la cual se tiene en cuenta la dinámica institucional y organizativa del lugar donde desempeñamos nuestra tarea. Teniendo presentes los objetivos y políticas de la institución, al momento de plantear la estrategia.

A partir de los relatos de los entrevistados es posible identificar que en general la viabilidad económica es la que se encuentra más debilitada. Como veremos más adelante, se presentan carencias en las instituciones en cuanto a recursos económicos y materiales. En lo que refiere a la viabilidad política, los profesionales destacan tener autonomía para realizar su trabajo, en

mayor medida aquellos que ya se encuentran trabajando en el liceo a más tiempo. Por último, en cuanto a la viabilidad institucional-organizativa sólo una de las profesionales entrevistadas manifiesta tener alguna dificultad para conciliar sus estrategias con los objetivos propuestos por la institución. Esto interfiere en la viabilidad política ya que en algunas ocasiones dificulta o disminuye la posibilidad de llevar adelante las acciones.

Al consultar sobre cómo y con quién o quiénes dan respuesta a las demandas recibidas, fue posible percibir que depende del liceo en el que esté el trabajador social, las posibilidades de acción que tenga y la conformación del equipo. En los casos donde el equipo está conformado por un trabajador social y un psicólogo, las demandas son atendidas en conjunto siempre que corresponda. En cambio, en aquellas instituciones donde solamente está el trabajador social las demandas son atendidas por él o si la situación lo amerita recurren a otros profesionales. Pero aun así, destacan la importancia de no trabajar solos, contar con el apoyo de al menos otro agente educativo. En este sentido una de las profesionales detalla lo siguiente

Trabajar sola en una institución muy grande con muchas demandas te desborda y sobrecarga de una forma impresionante y no logras saber cuál fue el primero que atendiste ni el último. Cuando quieres rever una situación aparecen diez nuevas que las tenes que atender, entonces aquellos otros casos ya quedaron para atrás (Entrevista 3)

Por otra parte, reconocen que los adscriptos actúan como mediadores o nexo con los docentes, dirección y los estudiantes. Debido a la alta demanda presentada no siempre el trabajador social puede mantener contacto permanente con la familia y/o estudiante, aquí es fundamental la participación de los adscriptos para dar seguimiento a la intervención manteniendo un contacto constante con el estudiante y la familia.

Luego de las intervenciones se puede esperar una devolución, en algunos casos la devolución a los adscriptos, a dirección o a los profesores, según corresponda, se da sin necesidad de ser solicitada y ya es un hábito; pero en otras experiencias el profesional decide si corresponde o no hacer una devolución. Esto ocurre a raíz de la forma de trabajar en cada liceo y de cada profesional:

Ellos no esperan una devolución, esperan una acción de mi parte porque yo los he educado un poco que el resultado de eso [la intervención] puede ser comunicado no. En todo caso hago un informe al adscripto si me lo pide, con los aspectos que a mí me parece que podrían acompañar lo pedagógico y si yo estimo que lo que le está pasando

al chico no tiene por qué saberlo el docente, porque el chiquilín tiene las materias suficientes, o tiene tres bajas y al liceo no le cambia, no lo agrego. Hay cosas que no le cambia a la situación pedagógica, académica y hay cosas que sí (Entrevista 1)

Estar en el interior del país y en zona de frontera

Para el presente trabajo resulta interesante indagar sobre las peculiaridades que identifican los trabajadores sociales en la educación media trabajando en liceos del interior del país. Los profesionales de Rivera coinciden que la institución recibe un amplio número de estudiantes que residen en la ciudad vecina, Santana do Livramento, o tienen doble ciudadanía (uruguaya y brasileña). Esta es una situación que condiciona, por ejemplo, las entrevistas domiciliarias.

Nosotros no podemos entrar a Brasil a hacer visitas, es algo que la inspección no autoriza. Entonces, a veces tenemos que hacer coordinaciones especiales porque la familia no viene y tenemos que ver cómo podemos hacer para coordinar y tener contacto con esa familia aunque vive del otro lado (Entrevista 2).

Es una característica que también influye en las redes de trabajo, ya que en algunas ocasiones se hace necesaria la coordinación con instituciones ya sean educativas o de otra índole (como el poder judicial de Brasil) para dar respuesta a demandas presentadas en la institución. El acceso a los recursos para los estudiantes también enfrenta dificultades, una de las trabajadoras sociales cita un caso en el que un estudiante dejó de concurrir al liceo porque solamente tenía derecho a acceder a la boletería del transporte público uruguayo, pero necesitaba también hacer uso del transporte público brasileño y no tenía condiciones de costear los gastos de este último.

No obstante, los profesionales valoran como positiva la oferta educativa disponible a nivel binacional entre las que se destaca el convenio entre IFSul y UTU y las diferentes propuestas que han surgido a nivel departamental.

Nosotros coordinamos mucho con IFSul que tiene carreras binacionales para los gurises que egresan y pueden hacer en UTU o IFSul (...) Para mí hay muchas posibilidades y puertas que se han abierto, el polo tecnológico, la universidad que tenemos acá. Está bien interesante como propuesta para los chiquilines de diferentes especialidades y para que puedan seguir su trayectoria educativa a nivel terciario. Eso es una oportunidad muy buena, muy positiva. (Entrevista 2)

Por otra parte, surge entre las entrevistas como una característica de la comunicación ya sea con las familias o con los adolescentes el tema del idioma. Como ya se hizo referencia en la frontera se reconoce una condición sociolingüística particular, donde coexiste el español y el dialecto portuñol. Desde el punto de vista de uno de los profesionales, actualmente el uso del portuñol no es tan frecuente como en otras épocas, pero aun así considera que las personas que hablan portuñol no siempre logran entender a la perfección a quienes les hablan en español. Esta condición hace que el profesional necesite adaptar su intervención a las condiciones lingüísticas de la región.

Hay gente que no te entiende cuando tu les hablas, entonces tu tenes que tratar de hablar medio portuñol (...) porque hay madres que te dicen “ah mas a senhora não vai me entende” y yo les digo: habla que yo te entiendo, yo también sé hablar en portuges, te entiendo perfectamente y sé que si yo te hablo vos me vas a entender. Entonces es toda una situación que viene de generación en generación (Entrevista 3)

Luego en lo que refiere a la experiencia de la trabajadora social que se encuentra en Paso de los Toros, ella destaca que, mismo no estando directamente en la frontera, algunas situaciones se ven agravadas dada la facilidad de traslado y pasaje de una ciudad a otra, más que eso, de un país a otro. La profesional plantea que han surgido situaciones que han realizado el seguimiento por casos de explotación sexual de adolescentes, que debido a las condiciones geográficas citadas anteriormente han sido trasladadas fácilmente a la frontera en pocas horas. Además hace referencia a la centralidad de los recursos lo cual hace que en varias situaciones los estudiantes o sus familias tengan que viajar para acceder a lo que requieren, por ejemplo una consulta con un médico o para dar continuidad a un trámite.

Posibilidades y límites para desempeñar la tarea

Sobre el rol del trabajador social en el liceo

Si bien en 2019 el CES publicó un acta donde planteaba las funciones de los trabajadores sociales en los equipos educativos de los liceos, en algunos casos aún no se entiende por parte del colectivo de la institución cuál es el rol o función de los trabajadores sociales en el liceo y su importancia. Al respecto una de las entrevistadas plantea

No es fácil la inserción del Trabajo Social, aceptar la profesión dentro del colectivo y dar valor a eso y darle la importancia y relevancia que puede tener en el sentido de

apoyo a la institución toda, no solo que estás para la familia o los chiquilines
(Entrevista 1)

A partir de las entrevistas surge que en las bases de los llamados no se detalla en profundidad la tarea a ser desempeñada por el profesional. Esto hace con que el trabajador social se encuentre en una constante construcción de su rol en el liceo y termina siendo una construcción colectiva.

El rol del Trabajo Social en secundaria es muy nuevo, entonces si bien en el llamado las bases decían alguna actividad de lo que es los roles específicos acá también [en el liceo] fuimos construyendo. Más allá de que había algo muy básico y muy escueto, fuimos también construyendo ese rol junto a los compañeros (Entrevista 2)

Las inconsistencias en relación al rol profesional dificulta la identificación de forma clara, por parte de los demás actores del liceo, sobre cuáles son las funciones del trabajador social en el liceo lo cual dificulta el desarrollo de su trabajo.

No es fácil amalgamar, yo vine acá en 2014 y recién en 2020 conseguí aceitar el trabajo con los adscriptos de primero y segundo, o sea, encontrar como la referencia de decir, ellos trabajaban por su lado y no veían en mí una referencia para trabajar ciertos temas. Eso después de 6 años lo logré, me siento bien, me siento cómoda, puedo plantearles una situación a ellos, puedo intercambiar, me puedo reunir, pero después de 6 años (Entrevista 1)

Otra dificultad que se plantea por parte de una profesional hace referencia a que en algunas ocasiones se invisibiliza su trabajo y no se lo tiene en cuenta para instancias como coordinaciones, reuniones o talleres, llegando inclusive a recurrir a profesionales ajenos a la institución aun cuando en la misma ya cuentan con alguien que puede actuar.

Si vos no tenes filling con la dirección, no te haces un lugarcito, le buscas la vuelta para trabajar, es dificilísimo trabajar porque la dirección perfectamente puede absorber todas las demandas y no dar lugar a nada y tomar decisiones con las que no estás de acuerdo (Entrevista 1)

La profesional hace referencia también a algunas tareas que son atribuciones del Trabajo Social pero que en algunas ocasiones se permite que otros profesionales las realicen apoyándose en que “es de lo social, todos podemos hacer, todos podemos opinar” (Entrevista

1), cita como ejemplo la redacción de los informes que en algunas oportunidades desde dirección se solicita a los adscriptos. Reafirma que esta es una situación que en gran medida se da por desconocer algunas funciones de los trabajadores sociales y, por otro lado, debido a los constantes cambios de los equipos de gestión.

Conformación del equipo técnico

Una de las entrevistadas destaca que la presencia de la psicóloga ha sido importante al momento de definir las atribuciones de cada una en la institución, a tal punto de que actualmente los demás profesionales del liceo en gran medida saben identificar cuando se trata de una situación para ser derivada al equipo técnico (Entrevista 3) Sin embargo, no tener un equipo o una dupla también puede ser motivo de dificultades para delimitar las tareas que son atribuciones del Trabajo Social y aquellas que no. En este sentido un entrevistado destaca su punto de vista

Hay lugares donde están solo un trabajador social u otros lugares donde hay solo una psicóloga que yo me imagino, me imagino porque yo no he estado en práctica en esos lugares, que debe ser más difícil. Porque al no haber un psicólogo y estar solo un trabajador social capaz a veces te piden cosas, por ejemplo, adecuaciones curriculares que es del área de la psicología que uno no tiene porqué hacerlo y no tiene estudio para hacerlo, capaz que podemos hacerlo lo más bien pero no es de nuestra área. Y capaz que en otro lugar, porque tengo compañeras que son psicólogas y están solas en el liceo a veces le piden evaluar la beca, todo que son cuestiones que pasan por las cuestiones del trabajador social porque hay que tener un conocimiento teórico para evaluar lo que sería por ejemplo una necesidad básica, un índice de carencia crítica, la línea de pobreza, hay que tener un estudio en esa línea y poder evaluar los casos que ameritan la beca y los casos que no. Hay psicólogos que lo hacen en algunos lugares porque les piden, porque no hay trabajadores sociales (Entrevista 2)

Lo detallado en el párrafo anterior puede significar un déficit para la institución y refleja una carencia en cuanto a recursos para atender a las demandas emergentes. La llegada de los trabajadores sociales al equipo de los liceos significa un desafío para los demás en cuanto a definir cuáles situaciones corresponden derivar a ellos y cuáles no. “Cuando nosotros ingresamos la dificultad era que cualquier cosa nos mandaban, todo lo que venía era para la asistente social y después como que fueron encajando” (Entrevista 3). De cualquier forma, esta es una situación que depende de la institución, su dinámica de trabajo y la apertura del equipo para recibir a profesionales que no son de la educación.

En otro caso, la trabajadora social plantea que en algunas ocasiones desde inspección de secundaria le solicitan que concurra a liceos del interior del departamento que no cuentan con equipo técnico y enfrentan situaciones que requieren de la intervención de trabajadores sociales y/o psicólogos. Todos los entrevistados para este trabajo coinciden en que cada vez son menos los liceos que cuentan con un equipo técnico completo, algunos liceos no tienen y otros tienen solamente psicólogo. Incluso en la conformación del DIE la presencia de los trabajadores sociales es escasa.

Inestabilidad del equipo educativo

Otra de las dificultades planteadas hace referencia al constante cambio de funcionarios en el liceo, si bien en algunos centros el equipo docente y de dirección está consolidado en otros no ocurre así y a cada año se renueva. Los constantes cambios generan desafíos para el trabajo y obstaculizan la consolidación del papel del trabajador social en la institución.

Este liceo tiene la característica de que siempre la dirección cambia, no hay efectividad entonces cuando vos te vas acomodando en cuerpo, un año, dos años con una persona, cambia. Acá tenemos el tema de que viajan mucho de Tacuarembó, hemos tenido directores que viajan y bueno, es difícil eso porque vos te adecuas y pasa uno, dos, tres años y el director se va. Se complica porque vos cada vez tenes que presentar tu propuesta de trabajo, la persona te conoce, vos la conoces, ve que recursos tiene contigo, qué podés hacer vos, cuando logras eso, se va (Entrevista 1)

Herramientas y recursos disponibles

Al consultar sobre si consideran que poseen las herramientas y recursos necesarios para llevar adelante su trabajo en el liceo, algunos profesionales plantean que cuentan con un espacio claramente definido y acondicionado adecuadamente. En contraposición, hay instituciones en las que el profesional entrevistado no dispone de ese espacio para realizar su trabajo de forma adecuada. No tener un espacio reservado limita al profesional en cuanto a garantizar las condiciones adecuadas al momento de realizar una entrevista, ya sea por constantes interrupciones o por no poder brindar un espacio cómodo para el entrevistado donde pueda sentirse seguro y reservado.

Estoy a la entrada del liceo en un lugar que era una adscripción, estoy como en una vidriera. Para hacer una entrevista tengo que buscar en el liceo a donde pueda trabajar para una entrevista, con el cuidado, respeto y el encuadre que se merece la entrevista. (Entrevista 1)

No tengo una computadora para trabajar, para hacer informes. Uso dos pendrives que pedí que me compraran otro porque no tengo dónde guardar mi trabajo. No tengo una impresora, tengo que pedir en administración para imprimir, para escanear. Mi teléfono es mi teléfono personal, que después con la pandemia ya es el teléfono de todos (Entrevista 1)

Aún sobre los recursos y herramientas disponibles, los entrevistados hacen referencia a la locomoción necesaria al momento de realizar las entrevistas domiciliarias. Coinciden en que tienen que ir caminando o utilizar su vehículo particular para trasladarse, lo cual significa un gasto personal para cubrir el combustible ya que la institución no cuenta con tal recurso. Uno de los entrevistados destaca “acá como hay una APAL que colabora, se hacen rifas y actividades y la dirección a veces me da plata para el combustible, lo que viene muy bien porque a veces en un mes hacemos muchísimas visitas” (Entrevista 2).

Los entrevistados coinciden en que si bien no poseen todo lo que sería necesario esto no es algo que los impida completamente de realizar su trabajo. Lo que ya tienen es más de lo que aún les falta y buscan utilizar de la mejor forma posible los recursos y herramientas que tienen disponible a su alcance.

La importancia de los trabajadores sociales en el liceo

Los profesionales resaltan la importancia de la presencia de equipos multidisciplinarios en las instituciones educativas para poder establecer un espacio de diálogo y orientación diferenciado con los adolescentes. Estas son algunas de las opiniones de los profesionales sobre la relevancia de los trabajadores sociales en los liceos y la poca presencia en la región.

Para mí es importante porque los centros educativos y más en el interior, sea primario o secundario, son puntos de referencia para las familias, para la comunidad, para los chiquilines. El interior no tiene mucho más espacio donde llevar sus temas los gurises, entonces los temas aparecen, de todo tipo (Entrevista 1)

Más que nunca creo que ahora después de la pandemia quedó muy en evidencia lo que se necesita del área de la Psicología y del Trabajo Social es mucho porque el estudiante no es solo un número más y no es una persona que solo tenga dificultades de aprendizaje. Las dificultades a veces son de otro orden, vienen del origen, de la casa y puede ser que venga de ahí las situaciones, por lo tanto, es muy necesario la figura. Hace mucha falta, acá vemos que está haciendo falta en muchos liceos, no solo

a nivel Rivera, sino también a nivel departamental y a nivel de lo que es el interior rural y también otros departamentos. Cerro Largo y Tacuarembó, también están en la misma dificultad de carencia y de falta de equipo (Entrevista 2)

El trabajo irá a depender del liceo en el que esté inserto el trabajador social, ya que en algunas instituciones existe apertura desde el equipo docente o de dirección y en otras no. Esto se ve reflejado también en la calidad de los vínculos y luego en la autonomía para llevar adelante sus intervenciones. En determinadas instituciones, el rol del Trabajo Social no se comprende completamente por parte de los demás profesionales, lo que resulta en la falta de reconocimiento del trabajo realizado por el profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

En la presente monografía a partir de las interrogantes planteadas se buscó examinar la configuración del espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en la educación secundaria pública en la región noreste del país. La misma permitió acercarnos y conocer aquellas posibilidades y dificultades que se presentan en dicho campo de actuación y de qué forma los profesionales llevan adelante su trabajo.

Como vimos, el acto de enseñar engloba un proceso amplio que se espera contribuya para que los estudiantes desarrollen su capacidad intelectual y reflexiva teniendo en cuenta la complejidad del mundo moderno y la presencia de los problemas sociales de cada momento sociohistórico. Para que esto efectivamente ocurra así es imprescindible conocer a los estudiantes de forma integral, sus necesidades y experiencias, contemplando también aquellos conocimientos adquiridos fuera del ambiente escolar que son valiosos para el aprendizaje en el ámbito “formal”.

El derecho a la educación se ve atravesado, y debilitado, por una serie de cambios que se han llevado adelante por parte del gobierno. Recientemente (noviembre 2023) se publicó el Informe anual sobre el Derecho a la Educación en Uruguay, en éste se detallan diferentes aspectos donde se ha visto afectado el derecho a la educación en nuestro país. Sobre las transformaciones realizadas en cuanto a la política educativa Dogliotti et al. (2023) sostienen que

El desarrollo de políticas focalizadas puede terminar por reforzar los procesos de estigmatización social y educativa, más que propiciar la concreción del efectivo derecho a la educación. Estas políticas se inscriben en el discurso de la «equidad» y se

desarrollan bajo el supuesto de que los sujetos en situaciones de pobreza requieren diseños curriculares diferenciales y prácticas de enseñanza específicas. (p.6)

En el informe también se hace referencia a las condiciones de trabajo de los docentes entre 2021 y 2022, donde destacan el recorte en el presupuesto asignado a la ANEP y los efectos de esto en las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo que se reducen los salarios y cantidad de horas, se incrementa el número de estudiantes en sala de aula (Dogliotti, Falkin y López, 2023).

A raíz de las modificaciones y recortes en cuanto a políticas sociales territoriales como lo eran los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT - Mides) que fueron cerrados, los centros educativos se encuentran saturados con demandas que están siendo dirigidas hacia ellos frente a la ausencia de una política territorial: “Incluso, algunas articulaciones territoriales o barriales (por ejemplo, los nodos educativos), que contaban con recursos específicos, ahora dependen del voluntariado docente” (Moyá y Páez, 2023, p.18). Entiendo que frente a esto los profesionales en las instituciones educativas se ven en la necesidad de implementar y/o reforzar estrategias y redes interinstitucionales para poder dar respuesta a las demandas.

El ingreso de los Trabajadores Sociales a educación secundaria como profesionales es relativamente reciente. El primer llamado no docente para equipos multidisciplinarios se realizó en 2006 y luego en 2008 se hizo la elección de cargos, es entonces que se incorpora la figura del trabajador social como tal a educación secundaria. Anteriormente, en 1986 ingresan en calidad de docentes actuando en la asignatura Área IV de Compensación “Dificultades Múltiples” que respondía a la necesidad de atender aquellas demandas que surgían y estaban por fuera de lo vinculado al aprendizaje.

En el proceso de construcción de este trabajo y a partir de los aportes de los profesionales entrevistados, fue posible comprender que las transformaciones en la política educativa han significado cambios también en la dinámica de las instituciones y por consiguiente en los equipos multidisciplinarios y sus competencias. Tanto los profesionales entrevistados como el material bibliográfico coinciden que el rol del trabajador social está en constante construcción. Si bien aquellos profesionales con más años de trabajo en secundaria consideran que su figura se encuentra consolidada debido al tiempo que están en el mismo centro y se mantiene un equipo sólido, otros expresan que parte de su tarea es diariamente “buscar” su espacio y reconocimiento de los demás integrantes del equipo del liceo.

En cuanto a las tareas realizadas por los profesionales, éstas surgen en parte de los diagnósticos realizados, pero además depende del contexto de cada liceo, las particularidades de los estudiantes que recibe la institución, los recursos disponibles tanto en el liceo como en la zona, y las posibilidades de intervención proporcionadas por la comunidad educativa. Aun así, los entrevistados coinciden en una serie de tareas que realizan en común y que corresponden a la especificidad del rol del trabajador social. Estas son tareas que están vinculadas con los estudiantes y su familia, interacción con la comunidad y aquellas situaciones que interfieran en el desarrollo de la trayectoria del estudiante.

En algunos casos las demandas recibidas no corresponden al Trabajo Social, pero son derivadas a este rol por desconocimiento por parte del equipo del liceo o porque generan una idea del quehacer profesional que no corresponde con la demanda. Las tareas que realiza el trabajador social en el liceo también se ven condicionadas por varios factores como la apertura del equipo educativo (docentes, adscriptos, dirección), posibilidades y recursos disponibles. Por lo tanto, podemos decir que el rol del trabajador social depende en buena medida de las condiciones presentadas en cada liceo.

La posibilidad de dar respuesta a las demandas recibidas también se ve condicionada por algunos factores previamente mencionados y se suma el hecho de estar ubicados en liceos del interior del país. No todos los recursos son accesibles y dependen de que el estudiante y/o su familia puedan trasladarse a otras ciudades para dar continuidad a lo planificado en la estrategia de intervención del profesional acorde a la situación.

La presencia de trabajadores sociales en todos los liceos no es una realidad a nivel nacional y aún menos cuando nos enfocamos en aquellas instituciones de departamentos del interior. Tal como ocurre en los departamentos tomados para análisis en este documento, donde solamente se encuentran tres trabajadores sociales ejerciendo en liceos. De los departamentos de la región (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo) al momento de las entrevistas solamente tres liceos contaban con trabajadores sociales, siendo dos en Rivera y uno en Paso de los Toros (Tacuarembó). Lo cual deja en evidencia la poca presencia de los profesionales teniendo en cuenta la cantidad de liceos en cada departamento (8 en Cerro Largo, 13 en Rivera y 13 en Tacuarembó). Del análisis de las entrevistas fue posible identificar que la escasa presencia de trabajadores sociales en liceos podría llegar a relacionarse con lo precario de la propuesta de trabajo en cuanto a lo económico y la alta demanda que significa el trabajo en el liceo y con

adolescentes. Esta poca cobertura puede en alguna medida dificultar el intercambio entre profesionales y la producción de contenido sobre el área.

En cuanto a la especificidad de aquellos liceos que se encuentran en zona de frontera, en este caso en la ciudad de Rivera, se identifica la particularidad de recibir estudiantes tanto uruguayos como brasileños que residen en la ciudad vecina, Santana do Livramento. Si bien es una característica que da cuenta de la idiosincrasia de región, ello representa cierta dificultad al momento de acercarse al hogar o a la familia del estudiante, ya que es una situación que no está contemplada por secundaria, y por lo tanto, depende únicamente de las estrategias que pueda llegar a desarrollar el trabajador social.

También impacta en las redes de trabajo, ya que se presentan algunas dificultades al momento de coordinar con otras instituciones ya sean educativas o de otra índole. Interfiere también en el sostenimiento de la asistencia de los estudiantes, principalmente aquellos que necesitan hacer uso del transporte público de ambas ciudades para llegar al centro educativo, pero solamente tienen acceso a boleterías del transporte público uruguayo y no cuentan con los recursos económicos para sostener el gasto.

Como característica relevante se destaca la importancia del trabajo en equipo y el trabajo interinstitucional y lo imprescindible que es promover una institución “sin muros”, dispuesta a recibir e intercambiar con su entorno y todos aquellos actores que lo componen. Contribuye al momento de planificar las intervenciones y buscar soluciones a las problemáticas presentadas, además de ser una herramienta clave para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Para comprender la realidad del estudiante y su entorno de forma integral (contemplando necesidades, potencialidades y aspectos a ser fortalecidos) es esencial mantener el intercambio entre los profesionales.

Frente a lo expuesto, consideramos que, a pesar de los desafíos planteados, el campo de la política educativa es y debe seguir siendo un espacio ocupacional para los trabajadores sociales. El trabajador social posee competencias que contribuyen a proponer intervenciones calificadas frente a las expresiones de la cuestión social que se manifiestan en el cotidiano de las instituciones educativas. Si bien existe y se continúa construyendo el espacio, aún el número de profesionales es muy poco en comparación a profesionales de otras disciplinas.

En cuanto al rol del trabajador social en los liceos y el establecimiento de tareas, resulta sumamente importante establecer bases claras sobre lo que se espera desempeñe el trabajador

social en los liceos. Si bien en diciembre de 2019 el CES (ahora DGES) publicó un acta en la cual detalla las funciones de los profesionales que integran equipos multidisciplinarios en los liceos, entre ellos, los trabajadores sociales; se entiende, según los entrevistados, que no es suficiente.

Para finalizar, a partir de este trabajo surgen nuevas interrogantes relevantes para ser abordadas en próximas oportunidades, que permitan conocer más a fondo la realidad del ejercicio profesional en educación secundaria en la región. Por un lado, sería interesante conocer de qué forma se organizan y dan respuesta a las demandas aquellos liceos que no cuentan con un trabajador social en su equipo y que tampoco reciben la contribución de trabajadores sociales de otros liceos.

Por otra parte, reflexionar e indagar en torno a la posibilidad de que, al igual que en países de la región como Brasil, se establezca por ley la presencia de un equipo multidisciplinario en cada liceo, teniendo en cuenta la escasa presencia de éstos frente a la real demanda. Entiendo que sería de gran importancia para legitimar el rol e intervención de los trabajadores sociales en la educación y una forma de garantizar los recursos necesarios para que éstos lleven adelante su trabajo.

Aún hay mucho por conocer y analizar, y este trabajo significa un aporte importante y abre puertas a nuevas interrogantes que contribuyan a la comprensión del ejercicio profesional del trabajador social en la educación, especialmente en las realidades del interior del país.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. (2001). *Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea: Consideraciones generales sobre la historia del Servicio Social*. Equipo de Trabajo Social del Ciclo Básico Montevideo.
- Acosta, L. (2016). El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay. *Fronteras*, (9), 29-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5652046>
- Amarante V., Burdín G, Ferrando M., Manacorda M., Vernengo A. y Vigorito A. (2009). “Informe final de la evaluación de impacto del PANES”. Udelar. IECON.
- Batthyány, K. (coord.); Cabrera, M. (coord.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (coord.). (2021). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Udelar, FHCE
- Bralich, J. (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 43-70
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. Brasiliense.
- Burns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial
<https://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>

- Cafaro, L., Leopold, S., Flous, C., Pérez, D. y Carballo, Y., (2022). *Reflexiones sobre el derecho a la educación a partir de los aportes de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social en centros educativos públicos*. ODED
- Cardozo, S. (2015.). *El comienzo del fin : desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Udelar. FCS.
- Castel, R. y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno* (Capítulos I y II). Ediciones Homosapiens
- Claramunt, A., García, A. y García, M. (2015). *Primer censo de egresados de Trabajo Social*. Montevideo. Udelar. FCS-DTS. Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios : hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp. 263-303). UNESCO-IIEP.
- de Souza, M. y Fernández, T. (2022). La frontera noreste. En C. Bazzi, R. Bertoni, M. de Souza, T. Fernández, S. Vanoli, A. Wilkins, G. Guevara, *Estado, poblamientos y estructura social: Uruguay desde la Colonia al siglo XX*. (pp.45-68). AGZ
- Dogliotti, P., Falkin, C. y López, C., (2023). *Informe sobre el Derecho a la Educación en Uruguay. Resumen ejecutivo*. ODED
- Fernández, T., Ríos, A., Marques, A. (2017). *El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009: el caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil*. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de

mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10665/ev.10665.pdf

Filardo, V y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Udelar. FCS : CSIC.

Freire, P. (1997). Educação "bancária" e educação libertadora. En Patto, M. H. S, *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 61-78) Casa do Psicólogo.

Jiménez, J., Pallares, D., y Bustamante, M. (2005). Interdisciplinariedad y formación en Trabajo Social. *Revista Tendencias & Retos*, (10), 115-127.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929380>

Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mallardi, M. (2017). La intervención en Trabajo Social: mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional, en Mallardi, M. (compilador) *Procesos de Intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. pp 57-134.

Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, M. N. (coord.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (pp.18-64) Udelar. FCS; CSIC.

MEC. (2014). "A 140 años de la Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la Educación en Uruguay". (t.1). Educación Preprimaria, Primaria y Media. Dirección de Educación. Montevideo. Uruguay.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/prensaprimaria/622/140_educa_pueblo.pdf

Menza, G., Faillace, M. Bentos, L. y Vidal, C. (2011). *Equipos interdisciplinarios. Origen, evolución y aportes. Proyectos y programas en el marco de las Reformas del Consejo de Educación Secundaria (1994-2009)*. CES.

Mioto, R. C. (2010). Família, trabalho com famílias e Serviço Social. *Serviço Social em Revista*. 12(2), 163-176.

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584>

Mitjavila, M., y Ortega E. (2005). El preventivismo sanitarista y la institucionalización del Trabajo Social en el Uruguay neobatllista. *Revista Katálisis*, 8 (2), 211-224.

<https://www.redalyc.org/pdf/1796/179616343008.pdf>

Montaño, C. (1998). *La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. (pp.6-79) Cortez.

Moyá, G. y Páez, S. (2023). Trayectorias escolares. En P. Dogliotti, C. Falkin, y C. López, *Informe sobre el Derecho a la Educación en Uruguay 2022* (pp. 13-21). ODED

Netto, J. P. (1992). Las condiciones histórico-sociales del surgimiento del Servicio Social. En J. P. Netto, *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. (pp. 3-77). Cortez.

Ortega, E. (2008). *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista* (pp.27-66). Trilce.

Parra, G. (2005). *Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo*

<https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-042.pdf>

Piana, M. C. (2009). Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, 18(2), 182-206. <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/136>

Rodriguez, M. (2020). La «exclusión incluyente» en las instituciones educativas de la frontera norte del país. En F. Acevedo, K. Nossar, P. Viera (Comps.), *Educación en contextos desfavorables: perspectivas y desafíos* (pp. 231-237). ANEP, UdelaR. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1272>

Sánchez-Laguardia, G., y Tenenbaum, V. (2019). *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. CEPAL, UNICEF <https://www.unicef.org/uruguay/media/3776/file/Panorama%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20afrodescendientes%20en%20Uruguay.pdf>

Schneider, G. y Carmo, M. (2012). *Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades*. CMC.

Terigi, F. (Mayo, 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. (Ponencia de congreso)*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce.

Zapata, L. E. (2021). La Ley de Urgente Consideración (LUC) y la urgencia de la ciudadanía. *Fronteras*, 17 (2), 23-35. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30798/1/RF_Zapata_2021n17.pdf

Fuentes documentales

Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. (2001). Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay. ADASU

<https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>

ADASU. (2015a). *Historia de ADASU*.

https://www.adasu.org/noticia.php?id_prod=486&id_cat=5&prod=HISTORIA

ADASU. (2015b). Reglamentación Profesional del Trabajo Social Uruguayo: "Un Derecho que Garantiza Ciudadanía". *Presentación de Comisión Directiva en Mesa Debate:*

"Trabajo Social en lucha: por mejores condiciones de trabajo, salariales y

contractuales" <https://www.adasu.org/prod/1/494/Por.que.es.importante.la.Ley..pdf>

ANEP. (s.d.). *Departamento Integral del Estudiante*. Recuperado el 15 de octubre de 2023 de

<https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante#:~:text=El%20DIE%20fue%20creado%20en,desde%20la%20perspectiva%20de%20derechos.%2020%20de%20octubre%20de%2020223>

ANEP. (s.d.). *Visualizador de centros educativos*. Recuperado el 15 de octubre de 2023 de

<https://siganep.maps.arcgis.com/apps/dashboards/993a07eea9ee4cc2ae35528c2efc43b9>

ANEP, CES. (2008). *Historia de educación secundaria. 1935 - 2008*. ANEP, CES

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/71434>

ANEP, CES. (2019, diciembre 16). Resolución del Consejo de Educación Secundaria

(Resolución n.º17) Recuperado de

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

- ANEP. (2019). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. ANEP.
https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf
- ANEP. (2022). *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios*. ANEP.
https://www.ces.edu.uy/files/2023/Educacion_Basica_Integrada_Plan_de_estudios_2022_v8.pdf
- CODICEN. (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*.
CODICEN. <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. (t.2). INEEd.
<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. (t.1)
(edición revisada). INEEd.
<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- MIDES. (2019). *Porcentaje de personas de 3 a 25 años que asisten a un establecimiento educativo según tramos de edad. Total país*. MIDES.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/indicador/porcentaje-personas-3-25-años-asisten-establecimiento-educativo-segun-tramos-edad-total>
- OPP. (2021). *Hogares en situación de pobreza (%)*.
https://otu.opp.gub.uy/?q=listados/listados_datos_formato&id=3380&cant=6®iones=1,2,3,4,5,6&fecha=2021-01-01

OPP. (2021). *Población afrodescendiente (%) - Censo.*

https://otu.opp.gub.uy/?q=listados/listados_datos_formato&id=2887&cant=0&fecha=2011-01-01

OPP. (2022). *Personas de 25 años o más por nivel educativo máximo alcanzado (%) - ECH.*

https://otu.opp.gub.uy/?q=listados/listados_datos_formato&id=3440&cant=6®iones=1,2,3,4,5,6&fecha=2022-01-01

Uruguay. (2008, diciembre 12). *Ley n.º 18.437: Ley General de Educación.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,un%20derecho%20de%20los%20padres.>

Uruguay. (2019, agosto 16). *Ley n.º 19778: Regulación del ejercicio de la profesión del*

Trabajo Social o Servicio Social. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19778-2019>

Uruguay. (2020, julio 9). *Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración.*

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

UTU. (2022). *UTU dicta cursos binacionales con IFSUL de Brasil.*

<https://www.utu.edu.uy/noticias/utu-dicta-cursos-binacionales-con-ifsul-de-brasil>