



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

Funciones socio-políticas del Trabajo Social en las instituciones
educativas: entre el imaginario social y el quehacer de la profesión

Soraya Noemi Ferreira Rodriguez

Tutora: Mónica Solange de Martino Bermúdez

Montevideo, 2024

Página de Aprobación

Estudiante: Soraya Ferreira

Integración del Tribunal

Monica de Martino (tutora)

Carla Calce

Guadalupe Cabo

Resumen

El presente trabajo remite a la monografía final de grado correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Dicho trabajo está orientado a estudiar cuáles son las funciones sociopolíticas del Trabajo Social en las instituciones educativas. El interés por abordar esta temática surge del ejercicio de las prácticas pre profesionales del Proyecto Integral *Infancia, Adolescencia y Sujetos Colectivos*, donde a lo largo de dos años de aproximación y trabajo con las familias de una Escuela Pública de Montevideo, se pudo evidenciar que la única inserción del Trabajo Social es a través del Programa de Escuelas Disfrutables (PED). De este modo, para conocer las funciones sociopolíticas del Trabajo Social en las escuelas se incluyen experiencias de profesionales que en su trayectoria han integrado el equipo de Escuelas Disfrutables.

Al tratarse de un tema complejo se entiende necesario considerar las diferentes variables en juego ya que en el espacio escolar se entrelaza constantemente lo social con lo educativo, en este sentido surgen cuestiones interesantes referidas a la permanencia de los equipos en las escuelas, la forma de aproximación, la cantidad de intervenciones, la calidad de las mismas, la valoración y el cuidado de los equipos.

Palabras clave: instituciones, imaginario social, permanencia, autonomía relativa, integralidad, interdisciplina

Summary

This paper refers to the final undergraduate monograph corresponding to the Bachelor's Degree in Social Work of the Faculty of Social Sciences of the University of the Republic.

This work is aimed at studying the socio-political functions of Social Work in educational institutions. The interest in addressing this topic arises from the exercise of the pre-professional practices of the Comprehensive Project Childhood, Adolescence and Collective Subjects where throughout two years of approach and work with the families of a Public School in Montevideo, it was evident that the only insertion of Social Work is through the Enjoyable Schools Program (PED). In this way, in order to know the socio-political functions of Social Work in schools, the experiences of professionals who have been part of the Enjoyable Schools team in their careers are included.

As it is a complex issue, it is necessary to consider the different variables at play since in the school space the social and the educational are constantly intertwined, in this sense interesting questions arise referring to the permanence of the teams in the schools, the way of approach, the quantity of interventions, the quality of them, etc. the valuation and care of the equipment.

Keywords: institutions, social imaginary, permanence, relative autonomy, integrality, Interdisciplinarity

Tabla de Contenido

Introducción.....	pág.5
Historia del Trabajo Social en lo educativo.....	pág.8
Nuevos desafíos del Trabajo Social.....	pág.13
El Trabajo Social como institución.....	pág.18
Programa de Escuelas Disfrutables, lineamientos y posibilidades	pág.23
Referencias bibliográficas.....	pág.32

Introducción

El abordaje de esta temática se realizará a partir de una postura reflexiva sobre aportes teóricos de diversos autores que han problematizado la inserción profesional del Trabajo Social en las escuelas. Retomar dichos aportes es significativo para el presente trabajo ya que permite una aproximación desde diferentes perspectivas que contribuyen a la comprensión del objeto de estudio. Se pretende realizar una aproximación teórica-metodológica que permita develar cuales son las funciones sociopolíticas del Trabajo Social en las instituciones educativas, principalmente abordando cuestiones referidas a las formas de dar respuesta a lo demandado tanto por las autoridades escolares, docentes y la población atendida. Para lo anterior es fundamental comprender la forma de inserción del Trabajo Social y cómo se fue profesionalizando. De este modo, se presentará en el primer capítulo la historia del Trabajo Social en lo educativo, de forma de visualizar cuales fueron los cambios dados en el centro de la profesión. Para comprender los nuevos escenarios del Trabajo Social en la educación se trabajará en el segundo capítulo los nuevos desafíos de la profesión, de aquí se desprenden cuestiones como la autonomía profesional, las dinámicas institucionales y las viabilidades de las estrategias, en este capítulo también se abordará el imaginario social y las tensiones que surgen en las respuestas institucionales a las problemáticas que llegan a las escuelas.

En el tercer capítulo de este trabajo se retoman las características del Trabajo Social como institución, considerando los desafíos y las nuevas formas de intervención de la profesión. Para lo anterior es preciso realizar un recorrido histórico sobre el concepto de institución y su relación con el Trabajo Social. Referido a las instituciones educativas, este capítulo invita a una reflexión en cuanto al vínculo de las instituciones educativas con las familias y la comunidad.

En vinculación con lo anterior, en el último capítulo de este trabajo se presenta un análisis sobre los principales lineamientos del Programa de Escuelas Disfrutables, con la finalidad de realizar una aproximación a su metodología de trabajo y comprender cómo se

inserta el Trabajo Social en las instituciones educativas a partir de las experiencias de los y las protagonistas.

De este modo, la estrategia metodológica se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo/exploratorio donde se realizarán entrevistas semiestructuradas a agentes profesionales del Trabajo Social insertos actual o anteriormente en los equipos de Escuelas Disfrutables, las mismas estarán caracterizadas por el anonimato, de modo de preservar la confidencialidad y la protección tanto de las personas entrevistadas como de la información brindada. La utilización de esta técnica es fundamental para este trabajo ya que a partir de los relatos de los agentes entrevistados se obtendrá una real aproximación a los límites y desafíos del Programa.

Se plantea como problema de estudio las tensiones existentes entre las funciones sociopolíticas y lo esperado, sobre todo lo demandado por la institución escolar ya que son sus referentes los que (a partir de lo que observan en la escuela con problemáticas y ciertas cuestiones emergentes) demandan la intervención del equipo de Escuelas Disfrutables. Es pertinente incluir un abordaje teórico que permita un acercamiento a comprender cuáles son esas funciones, a que tipo de demandas dan respuestas los y las profesionales en la institución y también qué tipo de demandas llegan a los mismos, tanto institucionalmente como a nivel familiar. Se indaga sobre las exigencias y posibilidades de los lineamientos del PED como aporte para la comprensión de la temática.

La pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿Cuáles son las funciones sociopolíticas de los y las profesionales del Trabajo Social en el Programa de Escuelas Disfrutables?

Para dar respuesta a la anterior se plantea como objetivo general: develar las tensiones y los matices que se generan en el vínculo entre las instituciones educativas y las funciones socio-políticas del Trabajo Social.

De este modo los objetivos específicos buscan: a) indagar sobre las percepciones de las entrevistadas en cuanto a las posibilidades y límites en las intervenciones dentro del Programa, b) analizar las interpretaciones de las entrevistadas, identificando tensiones y desafíos en su ejercicio c) identificar si tales desafíos y tensiones impactan en las prácticas profesionales.

Capítulo 1. Historia del Trabajo Social en lo educativo

Para pensar en la Historia del Trabajo Social en la educación es imprescindible en primer lugar desarrollar las implicaciones del surgimiento del Trabajo Social como profesión en Uruguay, esto implica realizar una aproximación a la realidad de aquella época.

Según lo expuesto por Krisman (2008) en el año 1926 se realizó la primera demanda de profesionales de Trabajo Social, llevada adelante por el Consejo Nacional de Educación Primaria quien solicitó a la Facultad de Medicina la realización de cursos para la creación 12 cargos de lo que se denominaba como “visitadores escolares”. Los mismos se llevaron a cabo en el Instituto de Higiene Experimental.

Los aportes de Ortega (2008) dan a conocer que el surgimiento de la profesión estuvo subordinado al área de la salud, el saber médico comienza a ampliar su espacio de legitimación, la medicina ya no se encarga solamente de temas vinculados a la salud, sino que el devenir del prestigio de la profesión y su carácter persuasivo y de control, caracterizaron una incidencia en el ámbito de lo social desencadenando en que la medicina se inserte en cuestiones sociales de la vida de los individuos. Esto significa que comenzaba a surgir cierta preocupación por la cuestión social y sus manifestaciones. De esta forma, la autora expone que las problemáticas vinculadas a la esfera de lo social que se le adjudicaron al área de la salud necesitaba de la institucionalidad para de alguna forma “localizar peligros” creando “instituciones de carácter inspectivo para el contralor de enfermedades infecciosas”¹. Esta “medicalización de la sociedad” se materializó a través de estrategias disciplinadoras que buscaban ejercer un mayor control sobre la sociedad (Ortega y Mitjavila, 2005, p.212).

Uno de los espacios de inserción en los cuales se creía necesario el control y la inspección fueron las instituciones educativas. Plantear las características de este modelo contribuye a este trabajo en el sentido de que el mismo configura los inicios de la profesión de

¹ Las mismas buscaban incidir en las formas de contagio ya que se argumentaba que tenían gran carácter social, algunas de las medidas que se tomaron para contrarrestar las enfermedades fueron el encierro y medidas punitivas (Ortega, 2008)

Trabajo Social, las funciones de vigilancia y disciplinamiento que debían cumplir las visitadoras sociales de la época del modelo higienista. Nos acerca a comprender el devenir de los actuales imaginarios sociales existentes hacia la profesión.

Para lo anterior se tendrán en cuenta los aportes de Krisman (2008) quien realiza un recorrido teórico sobre el Trabajo Social que contribuye favorablemente al presente trabajo. La autora expone que el Trabajo Social como disciplina ha intervenido en el campo educativo desde el año 1926 pero desde una perspectiva “invisibilizada” ya que estuvo asociada a estándares de normalidad “se demanda al Asistente Social dar respuestas de orden instrumental, así como conocimientos teórico metodológicos que ayuden ‘readaptar’ aquello que salió de su cauce” (Krisman, 2008, p.15).

La incidencia del movimiento higienista en la educación uruguaya se debió a que las instituciones educativas (junto con otras instituciones) eran uno de los dispositivos de control, por ende, existía la preocupación de mantener una enseñanza “metódica, racionalizada, organizada ...para consolidar una nueva arquitectura social ...donde la universalización y obligatoriedad de la enseñanza primaria fue columna vertebral para disciplinar” (Krisman, 2008, p.23). En este sentido la autora hace referencia a disciplina educativa y apunta a que las instituciones educativas establecen un orden sobre esa disciplina mediante la coacción psíquica que está legitimado, adquiriendo “capacidad de domesticación” (Krisman, 2008, pp. 23-24).

Dicho orden y el control social en las instituciones educativas uruguayas se refleja en las dinámicas escolares caracterizadas por la inmovilidad

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio: se adoptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin...hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud... El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, p.13).

El carácter normalizador característico de la concepción homogeneizante de la escuela (Leopold, 2015) supone no pensar en las posibilidades de las diferencias, no existiendo una

flexibilidad en este ámbito, por ende, hay poblaciones como las infancias de familias pobres a los que no se les brinda la oportunidad de ejercer sus derechos y las respuestas que necesitan no son brindadas por la institución escolar, en otras palabras, existe una desprotección de la infancia en este ámbito. En palabras de Krisman (2008)

la cultura de las clases dominantes, enmascara la naturaleza social y la presenta como una cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo otras que son patrimonio de otros grupos sociales. La escuela no acepta las diferencias, la diversidad y legitima la arbitrariedad cultural (p.44).

Luego de esta aproximación al surgimiento de la profesión del Trabajo Social y su incidencia en el campo educativo, se exponen aspectos específicos de la educación actual en Uruguay como forma de contextualizar la problemática planteada en este trabajo.

Para comenzar se entiende a la escuela como un espacio de aprendizaje, donde participar es un instrumento que genera transformaciones a nivel de los vínculos entre los actores, construye metodologías activas para el mejoramiento de la vida en sociedad. Aporta la transmisión de cultura cívica y contribuye a la integración y cohesión social (Krisman, 2008, p.71).

El organismo que se encarga de la Educación Pública es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), respaldada por la Ley General de Educación N°18.437 del 2008, que postula en su artículo primero: “de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental” (Uruguay, 2008, art.1).

En cuanto a la trayectoria histórica de la educación uruguaya, la ley antes presentada ha tenido reformas y modificaciones. La última modificación fue por la Ley 19.899 “Ley de Urgente Consideración” (LUC) del año 2020, en la misma:

Se realizan modificaciones referidos a la redacción de la obligatoriedad de la educación inicial en dos aspectos; sustituyendo la enumeración de «los cuatro y cinco años de edad»

por una más breve: “desde los cuatro años” y eliminando la referencia a «niños y niñas».

Se eliminan párrafos de la Ley General de Educación referidos a las obligaciones específicas del Estado referidas al tiempo pedagógico y la actividad curricular en educación primaria y media básica. Se elimina totalmente la determinación de las obligaciones familiares y expresamente deja en la indeterminación cuál sería el comportamiento consistente con la obligatoriedad. La falta de inscripción y la falta de asistencia, pilares del paradigma vareliano, han sido retirados del texto legal desarmando uno de los principales andamiajes fiscalizadores que tuvieron el Estado y el magisterio para hacer cumplir con la obligatoriedad de la enseñanza (Fernandez, 2021, p.2).

Por otro parte, actualmente las antes llamadas Escuelas de “contexto crítico” se denominan escuelas A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), este programa tiene como finalidad la “inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad” (ANEP, 2023).

En cuanto a la inserción del Trabajo Social en el campo de la educación, se conoce que en los años '60 y principios de los '70 en Uruguay se comenzó a instaurar un nuevo escenario político y social “con el apoyo de sectores de los partidos políticos, el abrigo en organizaciones conservadoras del mundo civil y coordinaciones transnacionales de intervención política, derivarán en la interrupción del sistema democrático de gobierno con el golpe de Estado de 1973” (Freitas, 2020, p.64).

El autor Freitas (2020) plantea que los equipos “interdisciplinarios” compuestos por trabajadores sociales y psicólogos eran los encargados de atender demandas vinculadas a la nueva realidad postdictadura. En este sentido expone lo siguiente:

Vueltos a la democracia se registrarán los primeros reclutamientos de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar luego de la dictadura. Ello bajo modalidades auxiliares, principalmente “pases en comisión”, los que, si bien no supusieron la

presupuestación de dichos recursos humanos, permitieron a los diferentes organismos del área incorporar este tipo de recursos profesionales a sus foros. Recursos que desde el inicio del período fueron concebidos como necesarios para rearticular mucho de lo la dictadura militar había desarticulado o dejado caer. (Freitas, 2020, p.84)

Esta nueva inserción significó una transformación en la realidad de los profesionales del Trabajo Social debido a que se modificó la forma de institucionalización de los profesionales dentro de la enseñanza primaria “pasando de formatos de contratación basados en la consulta puntual de los mismos como ‘expertos’ a su integración como parte de un staff permanente de trabajo y referencia para los centros educativos” (Freitas, 2020 p. 45).

Es interesante detenerse en el concepto de “staff permanente” que plantea el autor, el único Programa de inserción actual de la profesión Trabajo Social, cuenta con equipos permanentes para cada zona, atendiendo allí las situaciones puntuales emergentes. La permanencia del equipo no es en cada centro educativo, sino que a nivel zonal se realizan “coordinaciones interinstitucionales en función de las singularidades de las situaciones que se presenten” (ANEP, 2021). Es relevante destacar esto ya que el porcentaje de población con las cuales se trabaja es mucho mayor.

Concluyendo, el ámbito escolar es un espacio social complejo donde se entrelazan cuestiones que mezclan lo académico y lo social, es un espacio donde existen formas de habitar, diversos actores y relaciones de poder. Es decir, el espacio escolar está lleno de cuestiones en las cuales, ser un profesional nutrido que trabaje con diferentes técnicas, actualizar constantemente la definición de las estrategias, negociar y no limitar el trabajo con un solo método, mejorará las formas de intervenir en lo social. Es importante “pensar nuestro papel como profesionales en la producción y reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo, considerando la relevancia de la diversidad de teorías como algo necesario para entablar debates profesionales que cualifiquen cada vez más nuestra profesión” (Salamanca y Valencia, 2017, p.36).

Capítulo 2. Nuevos desafíos del Trabajo Social, un acercamiento a las funciones sociopolíticas

Luego de realizada la aproximación hacia el campo de lo educativo en Uruguay y la inserción de los profesionales del Trabajo Social en dicha área se cree pertinente plantear algunas concepciones que surgen de la actual inserción de la profesión. En esta línea, se expondrán cuestiones vinculadas al quehacer profesional, las demandas institucionales, las formas de intervención y la incidencia del contexto a la hora de definir las mismas.

En primer lugar, se conceptualiza la noción de intervención profesional,

Es un proceso de construcción histórico-social que se desarrolla interactuando con los sujetos portadores de problemáticas con el objeto de profundizar la integración social y para modificar los términos de las relaciones sociales con otros, con las Instituciones y con el Estado (Rozas citado en Rotondi, 2013, p.3).

De aquí se desprenden cuestiones interesantes, sobre todo cuando la autora menciona la relación con las instituciones y el Estado, el Trabajo Social está inscrita en la división sociotécnica del trabajo y debe ser comprendido como tal, por lo que “abordar el servicio social como trabajo supone aprehender la llamada práctica profesional profundamente condicionada por las relaciones entre el Estado y la sociedad civil” (Iamamoto, 2003, p.35).

La autonomía de los y las profesionales del Trabajo Social en las instituciones educativas se caracteriza por ser relativa, dado que “para organizar sus actividades depende del Estado, empresa, entidad no gubernamental, las que posibilitan que los usuarios accedan a sus servicios... no realiza su trabajo aisladamente, sino que forma parte de un trabajo combinado” (Iamamoto, 2003, p.82). Es interesante reflexionar sobre el quehacer profesional en este ámbito que como se ha visto resulta limitado por las dinámicas institucionales, retomando las recomendaciones de Iamamoto (2003) el profesional del Trabajo Social debe intentar

Romper con la actividad burocrática y rutinaria, que reduce el trabajo del Asistente Social a un mero empleo, como si ese se limitará al cumplimiento burocrático de un

horario, a la realización de un conjunto de tareas diversificadas y al cumplimiento de actividades preestablecidas. El ejercicio de la profesión es más que eso. Es una acción de un sujeto profesional que tiene capacidad para proponer, para negociar con la institución sus proyectos, para defender su campo de trabajo, sus calificaciones y sus funciones profesionales. Requiere ir más allá de las rutinas institucionales y busca aprehender el movimiento de la realidad para detectar tendencias y posibilidades en ésta presentes que sean factibles de ser impulsadas por el profesional (p.33).

Las recomendaciones de Yamamoto sobre el quehacer de la profesión en las instituciones en las cuales se inserta se presentan como favorables, la complejidad subyace en la viabilidad de dichas recomendaciones para los y las profesionales del Trabajo Social insertos en las escuelas de Montevideo y las diferentes realidades que allí se expresan.

Continuando con lo referido a la autonomía relativa, esta posición que ocupan los y las trabajadores/as sociales en las instituciones puede verse de una forma más optimista, como lo plantea Vazquez (2015):

Es posible interpretar la institución contratante, con una mirada crítica y reflexiva, encontrando mucho más que un impedimento que limita la acción sino un posible espacio de desarrollo, donde se pueden efectuar cambios siendo protagonistas en un rol profesional admitido por la “autonomía relativa” que cada espacio institucional consciente (p.71).

De este modo, se busca la acción y se planifica desde las herramientas con las cuales se cuenta, teniendo en consideración que se pueden crear nuevas formas de accionar y dar respuesta. Tal como afirma Mallardi (2014) para analizar la viabilidad de una estrategia de intervención es necesario “considerar a otros actores involucrados, con otros planes y otros intereses... el profesional en el proceso de intervención debe tener la posibilidad de negociar, llegar a acuerdos momentáneos o permanentes, buscar aliados” (pp. 81-82).

En cuanto al imaginario social, muchas veces se cree que los y las trabajadores/as sociales todo lo pueden solucionar, ante dicha cuestión Iamamoto (2003) afirma que no se debe caer en una “visión heroica de la profesión”, sino que “las posibilidades están dadas en la realidad, pero no son automáticamente transformadas en alternativas profesionales. Cabe a los profesionales aprovecharse de esas posibilidades y, como sujetos, desarrollarlas transformarlas en proyectos y frentes de trabajo” (p.34).

Este imaginario en las instituciones educativas puede devenir de aquel arraigo al Servicio Social propio del movimiento higienista que plantea estrategias de control y disciplinamiento como método de trabajo.

En este sentido se cree que la presencia de trabajadores/as sociales en las instituciones educativas de forma permanente, apuntando a realizar un acompañamiento familiar, funciona como recurso para romper con este imaginario social de la profesión, crear vínculos y espacios positivos de trabajo e interacción con la comunidad y las familias. Este punto resulta relevante y es el eje central de este trabajo, la presencia de profesionales del Trabajo Social en las escuelas debe tener como principal objetivo la protección de las infancias y el acompañamiento familiar, en su condición de ejercicio. Dicho esto, se entiende como acompañamiento familiar:

Un tipo de intervención sistemática y sostenida por un período de tiempo, que se estructura a partir del cumplimiento de metas y que involucra la participación de la familia para modificar sus condiciones de vida, acceso a servicios y prestaciones y prácticas que mejoren el bienestar de sus integrantes (Cal y Machado, 2021, p.588).

Pensar lo antes expresado en escuelas situadas en contextos barriales con características de socio-vulnerabilidad redobla la necesidad de dicha presencia ya que “investigaciones han demostrado que un niño de clase social alta tiene más probabilidad de su éxito en la escuela porque posee una mayor cantidad de recursos culturales” (Krisman, 2008, p.45). Siendo esto solo un ejemplo de las tantas implicancias presentes en los diferentes centros educativos. Osta (2020) hace referencia a lo anterior cuando plantea el concepto de “infancias situadas”, se trata de

pensar la infancia no definida únicamente por la edad biológica, sino también desde una perspectiva social, política, económica, educativa, cultural y médica. Son infancias situadas en un espacio y tiempo concreto.

Las autoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2006) aportan una mirada interesante en cuanto a lo anterior, plantean como la escuela tiene otro significado cuando se trata de barrios que históricamente han sido marginados en la sociedad y vulnerados en cuanto a condiciones sociales y económicas. Se retoman aportes que tienen especial vinculación con experiencias vividas en mis años de práctica en una escuela pública de Casavalle.

En este libro se presenta el concepto de “nuda vida” el cual hace referencia a “las condiciones sociales productoras de la expulsión” (p.20). Dentro de estas condiciones sociales se encuentran la falta de trabajo, precariedad habitacional, déficit de alimentación, entre otras. Las prácticas de subjetividad tienen que ver con lo que hacen los sujetos en esta situación.

En esta ocasión es interesante pensar y poner el centro en la posición que toma la escuela que atiende estas poblaciones (como ya se ha desarrollado en Uruguay se denominan escuelas APRENDER), en este sentido las autoras exponen que la escuela ha iniciado un proceso de destitución, en sus propias palabras:

La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo (Duschatzky y Corea, 2006, p.81).

Las posibilidades en las escuelas se ven limitadas por el contexto social del barrio, existe una preocupación desde el colectivo docente debido a la imposibilidad de enseñar, ya que por ejemplo un niño o niña con hambre no podrá concentrarse, un alumno que tiene a su padre privado de libertad tampoco. De esta forma la escuela se transforma en un espacio de contención para aquellos niños y niñas que viven diferentes situaciones de vulnerabilidad de derechos en sus

casas y encuentran en la escuela un espacio para hablar y desahogarse. Resulta interesante pensar en las formas de contención que se dan en las escuelas ¿Cuál es el protocolo? ¿Se contienen o se minimizan? ¿Se le brinda el espacio a las infancias para que puedan expresarse o solo se los saca del aula para conversar y no interrumpir el trayecto de la clase?

En este sentido, Dubet (2002) plantea que las escuelas transforman a los niños y niñas en alumnos y alumnas, fomentando actividades vinculadas al disciplinamiento y el control, invisibilizando otras cuestiones en juego en la relación entre la enseñanza y la vida fuera de las escuelas. Ante esto expone la existencia de una “crisis escolar” en las instituciones de enseñanza y plantea lo siguiente:

En el léxico del ámbito escolar, hace falta que un trabajo educativo proceda y proteja el trabajo estrictamente pedagógico, antes de volverlo posible, ya que los alumnos no parecen capaces de entrar en los códigos de una relación pedagógica apacible (p.307).

El autor hace referencia a que la escuela como espacio de socialización y aprendizaje, necesita de un entorno social de contención, de forma que la escuela pueda cumplir con su función de enseñanza. Plantea como ejemplo la violencia y argumenta que la misma traspasa los muros escolares irrumpiendo en el desempeño de la función de enseñanza en la escuela, por la que referentes institucionales deben atender estas situaciones. Ante esto Dubet (2002) sugiere “que las relaciones entre los alumnos y el mundo de la enseñanza estén mediatizadas por actores pertenecientes a ambos universos, el de la escuela y el de los barrios” (p.307).

En diálogo con lo anterior se retoman aportes de Lewkowicz (2004) para una mayor profundización, este sentido cuando las autoras refieren a “ficción” aluden a un conjunto de supuestos presentes sobre la realidad, es decir, la escuela está pensada como un espacio para que los niños y niñas aprendan, es pensada como un espacio de construcción de saberes e identidades, el autor considera que la destitución surge cuando esos supuestos o “supersticiones” planteadas por las instituciones se alejan de la realidad, en palabras del autor “Ocurre, entonces,

que las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega” (Lewkowicz, 2004, p.106).

De este modo los agentes profesionales insertos en las instituciones educativas deben repensar formas de atender a la población estudiantil, por lo que la tradicional función de enseñar queda destituida, para instituir nuevas formas de producir subjetividades. Por lo que “se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky y Corea, 2006, p.82).

Así mismo se vuelve a postular la necesidad de que en las escuelas cuenten con el recurso humano de los profesionales del Trabajo Social, de forma de trabajar de manera interdisciplinaria con docentes y otros técnicos e integral incluyendo a las familias, de forma de buscar nuevas maneras de dar respuestas a las problemáticas que surgen en las instituciones, de contener, de crear y sostener vínculos con la familia, teniendo en consideración la diferencia antes mencionada entre los supuestos y la realidad. Esto supone comprender que la lógica social está dada por el cambio, donde los agentes deben “inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables” (Lewkowicz, 2004, p.106).

En esta línea se resalta la relevancia de la interdisciplinaridad en las instituciones educativas, de forma de atender las situaciones desde disciplinas que ayuden a que las estrategias de intervención sean favorables.

Lo anterior produciría un carácter “alivianador” para los docentes que muchas veces se ven abrumados por tener que atender situaciones para lo que no fueron capacitados, es decir, que exceden lo pedagógico, entrando así en “una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Duschatzky y Corea, 2006, p.83).

Capítulo 3. El Trabajo Social como institución

Para estudiar las funciones socio-políticas del Trabajo Social en el campo educativo, los desafíos y tensiones existentes entre el quehacer profesional y el imaginario social, resulta favorable acercarnos a la noción de institución y paralelamente realizar una búsqueda hacia la comprensión de la institucionalización del Trabajo Social.

Es imprescindible plantear el rol que cumple el Estado y cómo se articula con el campo educativo, dicha vinculación brinda elementos para comprender cuestiones vinculadas a la inserción de profesionales de Trabajo Social en territorio.

El Trabajo Social trabaja con las manifestaciones de la cuestión social que surgen como demandas en las diferentes instituciones estatales, entendiendo la cuestión social como aquella “aprehendida como el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura” (Iamamoto, 2003, p.41).

De este modo, la profesión se sitúa en las instituciones en representación del Estado, pero trabajando con un mayor acercamiento con las comunidades, lo que le permite conocer la realidad de otra forma y tener una mirada menos inmediata en relación a las intervenciones de las posibles situaciones que surjan en dichas instituciones. “Se definen las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan la forma de intercambio social” (Schvarstein, 2002, p.26).

En este sentido la autora Nora Aquin (1995) sostiene:

El imperativo social que configura el origen del Trabajo Social, está dado por los efectos que las contradicciones que definen a la organización social, producen en los procesos reproductivos particulares y sociales de los sectores subalternos... En los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, Trabajo Social interviene en tanto se presenten obstáculos a dicha reproducción, y sean socialmente reconocidos como tales, estableciendo vinculación entre las necesidades y carencias y los satisfactores involucrados en la intervención (p.4).

Teniendo lo anterior en consideración, es imprescindible añadir los aportes de Arias (2022) quien explica que existe una percepción de que el Trabajo Social se sitúa como mediador entre las instituciones y los usuarios, adquiriendo una postura distante, donde se representa en sus palabras:

con la idea de un triángulo en el cual el trabajo social ocupa casi el mismo tamaño que los otros dos ángulos (usuarios e institución), se coloca en una postura equidistante. Esta idea de la mediación es complicada por varios motivos, pero el más complejo de ellos es que identifica al Trabajador/a Social por fuera de la institución (Arias, 2022, p.55).

Se ha evidenciado a raíz del ejercicio de las prácticas pre profesionales que esta concepción que posiciona al profesional del Trabajo Social como intermediario entre la institución y los sujetos es recurrente, esto implica invisibilizar que el Estado es quien postula los mandatos a la instituciones las cuales buscan estrategias y formas de abordaje que muchas veces coinciden y otras no con el pensar de los y las profesionales del Trabajo Social. Cada institución busca la forma de poder cumplir con la demanda estatal. De este modo, si tomamos la idea de Arias (2022) la representación en forma de triángulo, expresada en la *Figura 1* no adquiere significación cuando se la contrapone a la realidad ya que posiciona al Trabajo Social como por fuera de la institución. En la práctica hay un ida y vuelta latente entre servicios, demandas, intervenciones, derivaciones que a partir de intercambios dados en clase, se percibe que se identifica mejor con una forma de espiral, tal como muestra la *Figura 2*.

Figura N°1.



Fuente: Elaboración propia

Figura N°2



Fuente: Elaboración Propia

Esto tiene especial vinculación con la siguiente idea a tener en cuenta al momento de analizar las funciones sociopolíticas del Trabajo Social en las escuelas “las instituciones no dejan de ser dominación, pero presentan la dominación como legítima, esta es una estrategia de ejercicio del poder hegemónico (Acosta, 2001, p.125). Además, la institución es considerada “como mediação do projeto sócio-político de hegemonia de uma classe, [ela] é a base efetiva do funcionamento da sociedade, pela regulação dos «comportamentos» dos diversos agentes sociais” (Weisshaupt, 1988: 26-27).

Aquin (1995) expresa que la intervención no es realizada de forma consolidada ni estática, sino que configura procesos de búsqueda de sentidos en el trabajo integral con los sujetos, en este caso provenientes de los sectores subalternos.

Para comprender el funcionamiento de las instituciones, se retoman los aportes de Loureau (2001) quien argumenta que existen varias fuerzas intervinientes en este espacio, por un lado existe lo instituido, lo que ya está establecido dentro de la institución como por ejemplo “las normas vigentes, el Estado” y por otro lado, la fuerza contraria que impulsa a cambiar lo establecido, denominada como fuerza instituyente. (p.9) En las instituciones educativas los y las profesionales que allí trabajan buscan estrategias para responder a mandatos devenidos de forma

vertical por parte del Estado, a través de las cuales le dan paso a lo instituido, aunque por otro lado (y aquí entra lo fundamental del Trabajo Social) se piensan nuevas metodologías y formas de dar respuesta a las diferentes problemáticas que surgen en las instituciones, por lo que lo instituido y lo instituyente conviven en un mismo espacio, cuando lo instituyente se logra se convierte en instituido. Dado que lo que hoy en día está establecido, en algún momento configuró una fuerza instituyente que generó esa transformación (Schvarstein, 2002, p.27).

Es interesante pensar cómo se dan las tensiones entre estas dos fuerzas en el campo educativo.

Retomando las palabras de Atia (2017) “Se entiende que el Trabajo Social en sus espacios microsociales cuenta con un recurso-poder, que es la palabra, transformándose en un instrumento de movimientos instituyentes en dichos escenarios”(p.2).

A partir de lo anteriormente expresado, es necesario problematizar en cómo se expresan dichas fuerzas en el PED. Dicho programa tiene disponibles mapas de rutas que funcionan como una guía a usar ante ciertas situaciones complejas que puedan surgir en la escuela, ante esto es necesario pensar en cómo se genera la fuerza instituyente en situaciones en las cuales las demandas las plantea la institución y la posibles soluciones también. De esta forma, aparentemente existe una contradicción, el Trabajo Social funciona entonces como una profesión de gestión en cuanto a la ejecución y no de intervención ante la aproximación a la realidad, la planificación de diferentes estrategias y trabajo con los sujetos.

Retomando, los abordajes previos presentados en este trabajo presentaron algunas líneas para comprender las implicancias del Trabajo Social en el campo educativo, de la anterior aproximación teórica se concluye que, plasmando las palabras de Acosta (2001)

“la inserción de las organizaciones burocráticas del Estado a través de las cuales ejercen la hegemonía las clases dominantes nos ofrece la primera aproximación al Servicio Social como institución” (p.126).

Capítulo 4. Programa de Escuelas Disfrutables

Para conocer los lineamientos del Programa de Escuelas Disfrutables (PED) se utilizan los aportes de Freitas (2020) como referencia para aproximarnos al funcionamiento de los diferentes dispositivos de trabajo en el Programa. Para obtener una mirada más profunda sobre el PED se incluyen relatos de profesionales en Trabajo Social que integran o que alguna vez integraron el Programa, de forma de acercarnos a conocer cuáles son las funciones sociopolíticas que allí desempeñan o desempeñaron.

A través de dicho Programa es que se inserta el Trabajo Social en las escuelas públicas de Uruguay. “El programa ‘Escuelas Disfrutables’ (PED en adelante) se comienza a implementar en 2008 como parte de las políticas educativas desarrolladas en el marco de la primera Administración Nacional del Frente Amplio y continúa en funcionamiento hasta la actualidad” (Freitas, 2020, p.212).

El mismo se trata de una forma de intervención donde una dupla de profesionales en Psicología y Trabajo Social trabajan de forma conjunta en diferentes escuelas del país, dicho programa “Realiza intervenciones interdisciplinarias en los centros educativos de todo el país sobre aquellos factores que generan malestar institucional o en los NNA” (ANEP, 2021).

Según lo expuesto por Freitas (2020) el PED trabaja con cuatro dispositivos de intervención, en primer lugar se encuentran las escuelas de anclaje que son “intervenciones prolongadas en centros educativos” donde se abarcan 8 escuelas por dos años (p.251).

Expresa una de las profesionales entrevistadas que en dicho dispositivo la dupla visita las escuelas una vez por semana, trabajando de la siguiente manera:

Nos acoplamos al proyecto institucional de la escuela realizando diversas actividades, se trabaja a nivel de los niños y niñas, del autocuidado de los equipos docentes, de aquellas necesidades y/o demandas que surjan de la situación problema en las escuelas (Entrevista n°3, 2024).

Por otro lado, en el dispositivo dos la dupla intervienen en situaciones en conjunto con el Programa de Maestros Comunitarios (en las escuelas de la zona que cuenten con este recurso) de forma de coordinar acciones.

En tercer lugar, se realizan intervenciones en situaciones emergentes:

El integrante del equipo con mayor formación en análisis institucional, junto con otro integrante (en lo posible de una disciplina diferente) realizarán intervenciones puntuales y a demanda por situaciones emergentes, en las escuelas de la zona que no se encuentren en el dispositivo 1, [y] se deberá priorizar las intervenciones en aquellas que tampoco participen del dispositivo 2 (Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables citado en Freitas, 2020, p.253).

El último dispositivo es la intervención en las Políticas Públicas en cuanto a lo comunitario, como las diferentes redes y campañas.

Este dispositivo contiene actividades protocolizadas o que respondan a políticas públicas más generales y articuladas con las acciones locales que se instrumenten a nivel comunitario. Las acciones pueden incluir niños/as, docentes o familias de las escuelas de referencia territorial. Por ejemplo: campaña de buen trato a niños/as y adolescentes que se promuevan a nivel nacional, etc. Estas actividades no tendrán un carácter semanal y su intensidad puede variar a lo largo del año (Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables citado en Freitas, 2020, p.254).

Si bien el Programa genera una fuente de trabajo estable para profesionales de Trabajo Social (Freitas, 2020, p.258), es interesante conocer a través de la perspectiva de los profesionales del Programa cuáles son las tensiones y desafíos que se presentan al momento de implementarlo.

Al indagar sobre las formas de ingreso al Programa, específicamente en lo referido a la formación requerida, se revela, a través de las entrevistas, que se exige únicamente el título universitario para formar parte de los equipos. Esta cuestión es considerada por las personas

entrevistadas como una carencia, ya que no se tiene en cuenta la complejidad de las situaciones en las que intervienen. Según su visión es necesaria la formación extra (ya sea en género, violencia e infancia) por el hecho de que al tratarse de situaciones complejas contar con conocimientos sobre diferentes áreas que pueden estar influyendo en una situación ayudará a plantear mejores estrategias de abordaje. Además, explican que a medida que la sociedad avanza las complejidades de las situaciones también, por lo que la actualización continua es imprescindible en este ámbito, un claro ejemplo es el avance y la aparición de nuevas tecnologías.

Ante lo anterior se cree pertinente plantear lo expresado por Mallardi (2014) donde afirma que

Por las particularidades de los procesos de intervención, los cuales se desarrollan a partir del reconocimiento de refracción de la “cuestión social” y la configuración de políticas y prácticas institucionales y sociales determinadas, en la práctica profesional es necesario poder articular coherentemente conocimientos generales sobre la sociedad en su conjunto, sobre la desigualdad y la pobreza, sobre el rol de los individuos en la sociedad, sobre el papel de las clases sociales y sus distintas expresiones y fracciones, con conocimientos y saberes particulares vinculados a la situaciones problemáticas, sean cuestiones educativas, sanitarias, laborales, habitacionales, familiares, entre otras (pp.75-76).

Una vez terminado el proceso de selección, las duplas cuentan con una capacitación previa al momento de comenzar a trabajar, una de nuestras entrevistadas compartió que en las primeras capacitaciones a las cuales asistió, sintió que la rama del Trabajo Social no estaba siendo integrada, sino que se presentaba más que nada el abordaje psicológico. Ante esta cuestión decidió expresarlo a los encargados de las capacitaciones, por lo que las nuevas instancias incluyeron otras perspectivas en las que, según la entrevistada si existía una búsqueda al abordaje psicosocial.

Ante esto, las profesionales entrevistadas relatan que las duplas no siempre son un equipo con abordaje psicosociales, muchas veces están conformadas por el 75% de psicólogos y 25% de trabajadores/as sociales. Identifican como un punto débil la escasez de trabajadores sociales en el programa, por lo que muchas veces trabajan psicólogos únicamente. En las entrevistas se indaga sobre la cantidad de escuelas atendidas por el Programa, todas las trabajadoras sociales entrevistadas expresan que los equipos son pocos y las escuelas que necesitan intervención abundan: “nosotras teníamos 88 escuelas para intervenir y en el mejor de los casos en todos los años que yo trabajé, teníamos 17 centros. Yo llegué a trabajar en 15 escuelas durante un mes” (Entrevista n°2, 2024).

La escasez de recursos humanos en el Programa repercute directamente en la calidad de las intervenciones, al haber una gran cantidad de demandas se dificulta realizar un abordaje que trabaje con los procesos, de este modo se resalta la necesidad de que los equipos tengan más permanencia en los centros educativos

como trabajadora social aspiraba a la calidad de la intervención y no a cuanta cantidad de gurises ví o a cuantas cantidad de escuelas fuí, a veces el tener tantas escuelas hace que no puedas dar la respuestas necesarias a la escuela en su conjunto.. Si fuéramos más cantidad de técnicos o menos escuelas por técnicos podríamos llegar a abordar más situaciones que muchas veces quizás no se detectan, ya que trabajamos con aquellas situaciones que la escuela visualiza. Lo mejor sería que cada dupla tuviera cuatro o cinco escuelas (la dupla, no el profesional) y que todas sean dispositivo uno, para que puedas trabajar el proyecto de escuela, las situaciones que allí emergen e ir una vez por semana y dedicarte a ir y también ser parte de la escuela (Entrevista n°1, 2024).

En relación a esto las entrevistadas expresan que la mayoría de las escuelas no cuentan con un espacio físico para que el equipo pueda realizar las entrevistas, se cree que esto es una consecuencia de la movilidad de los equipos en las diferentes escuelas “si tuviéramos mayor permanencia en las escuelas, se detectan más situaciones” (Entrevista n°2).

Ante este contexto es importante detenerse en cómo es la llegada al centro del equipo de Escuelas Disfrutables, de este modo tiene sentido preguntarse ¿Cómo es posible desempeñar las funciones sociopolíticas de la profesión cuando son pocas las veces que el equipo de Escuelas Disfrutables visita el centro? Las escuelas son uno de los espacios donde los niños y niñas pasan mayor parte de su tiempo, por ende, conocen a los referentes, la dinámica y el tipo de interacciones que allí se dan. Es interesante poder develar ¿cómo los equipos logran trabajar con las familias, niños y niñas sin generar un vínculo anteriormente? ¿cómo identificar tendencias? ¿Se trata de abrir el paracaídas y llegar a “apagar incendios” o se trabaja respetando los procesos de intervención?

En el dispositivo 3 por ejemplo, los agentes se hacen presentes en las instituciones educativas para atender situaciones de urgencia (detectadas por referentes institucionales) quedando por fuera la posibilidad de brindar respuesta a otras demandas que se caracterizan por ser de “menor peligrosidad” como por ejemplo la relación familia institución, la convivencia, la permanencia educativa, entre otras. Además, según expresa una de las profesionales entrevistadas, en este dispositivo se depende del llamado de dirección para hacerse presente en la escuela (lo cual identifica como un aspecto negativo)

pueden haber muchas situaciones que requieren del trabajo del equipo y desde la escuela no te llaman. Pero luego te llaman cuando surge un mapa de ruta y te enteras cuando ya pasaron muchas cosas antes. Otras veces si ven que no te llaman tienes que ir, presentarte, contar un poco cual es la función e ir viendo y construyendo en conjunto una demanda (Entrevista n°1, 2024).

En relación a esto se indaga sobre la forma de llegar a las escuelas, en cuanto a la formación de los vínculos, el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo, una de las profesionales entrevistadas expresa:

siempre va en la subjetividad de la persona que te recibe. Si sos nuevo va en como fue la experiencia del equipo que estuvo trabajando anteriormente. Hay muy pocas escuelas en

las que me sentí parte. A veces los directores son los que todo el tiempo están con nosotros, son como los intermediarios, entonces el resto del colectivo docente de repente no se entera que hay un equipo, existe como esa cosa de querer absorber todo, los que están en contacto diario son los docentes, entonces si vos no le transmitís que hay un equipo de escuelas disfrutables que está trabajando y habilitas ese intercambio, no das paso a que el equipo se sienta parte ni que la escuela haga parte al equipo (Entrevista n°1, 2024).

Dichos límites que identifican las protagonistas están vinculados a la dificultad del Trabajo Social de poder “trascender la urgencialidad de la demanda” en términos de Krisman (2008) “las demandas institucionales tienen que ver muchas veces con el sostenimiento del discurso pedagógico, currículum explícito u oculto y no con las necesidades reales de la población” (p.15).

De este modo la forma de dar respuesta se ve fragmentada, ya que el equipo se hace presente en la escuela cuando los referentes institucionales identifican una situación compleja necesaria de intervención, invisibilizando que dicha situación compleja responde a cuestiones más amplias propias de la cuestión social, “de esta forma la cuestión social es atacada en sus refracciones, en sus manifestaciones superficiales y puntuales, las causas de fondo (contradicción capital trabajo) son ignoradas y las consecuencias son transformadas en causas” (Montaño & Borgianni, 2000, p.15).

En dicho contexto el trabajo de observación, construcción del vínculo y orientación o espacios de intercambios con las familias es realizado por el equipo docente.

Para concluir con el análisis de los lineamientos del PED es importante incluir en este trabajo cuestiones referidas a la valoración del trabajo de los equipos en las escuelas, como se ha visto hasta ahora el mismo está caracterizado por ser altamente demandado, rotativo en cuanto a las zonas y escuelas en las que se interviene, complejo al momento de crear vínculos y trabajar

en el sentido de pertenencia. La suma de estas cuestiones hace que, en palabras de una de las profesionales entrevistadas

El trabajo en el PED no está valorado, en ningún punto de vista, ni desde el económico, están todas las dimensiones del Trabajo Social que se podrían trabajar ahí, lo cual no se hacen. Pero tenés las carencias del sistema general, de primaria donde te enteras las cosas por la prensa, de que suspendieron las clases, de que volvió la presencialidad, etc. Siento que podría ser un tremendo espacio laboral donde hay mucho para dar. Falta el cuidado de equipo, lo cual es necesario, hay muchos colegas que dicen que cansa un poco, gente muy desgastada de lo que es el Programa de estar todo el tiempo yendo a escuelas en diferentes zonas de Montevideo, a veces no podés mezclarlo con la vida personal. El cuidado tiene que estar sobretodo cuando uno trabaja con violencia y abuso, falta un sostén más grande, una valoración del trabajo lo hará más satisfactorio y menos pesado. Desde la docencia y las direcciones se debe dejar de lado las experiencias anteriores y entender que es un espacio de acompañamiento y contención para los gurises y que se puede construir cosas nuevas, falta que se tenga más en cuenta lo que implica escuelas disfrutables (Entrevista N°1, 2024).

Además, los lineamientos del programa se presentan desde una perspectiva que invisibilizan que las instituciones educativas

son un espacio donde se expresan las contradicciones y conflictos. Una correlación de fuerzas y articulación de intereses de los distintos autores colectivos e individuales que intervienen activamente ("teoría de la resistencia", Giroux, 1992), donde es una arena de luchas, una plataforma para la sociedad civil y la resistencia simbólica, al mismo tiempo que es parte de un proyecto de dominación (Krisman, 2008, p.72).

Conclusión

A través de los relatos presentados anteriormente se estima que los lineamientos de trabajo del Programa de Escuelas Disfrutables no tienen en consideración implicancias arraigadas a lo que es el trabajo en las instituciones educativas, por lo que desempeñar las funciones sociopolíticas del Trabajo Social en equipos del Programa inserto en las escuelas públicas de Uruguay resulta desafiante. Los profesionales se encuentran en su ejercicio con limitaciones que impactan directamente en la calidad de la intervención que el equipo pueda desempeñar. Se percibe que el equipo cumple una función técnica, invisibilizando el lado “humano”, el cual se cree imprescindible al momento de ejercer el Trabajo Social, ya que el trabajo es con personas, personas que viven situaciones complejas. Cuando se hace referencia a lo humano se trata de cuestiones como, la construcción de los vínculos, crear un espacio de confianza, contar con un ambiente digno de trabajo, el cuidado de los equipos, entre otras características que han aparecido en las entrevistas.

Por otro lado, se cree que contar con un mayor grado de permanencia en los equipos (lo que sería posible con la inclusión de más recursos humanos en el Programa) permitirá trabajar profundamente estas cuestiones y planificar estrategias más sostenidas.

El Trabajo Social es imprescindible en las escuelas, por lo cual la posibilidad de ejercer las funciones sociopolíticas propias de la profesión debe estar garantizada. La profesión tuvo transformaciones en su metodología y en sus formas de plantear estrategias, diversos autores se han expresado sobre el tema y ha sido debate por décadas. Se cree que prácticas fragmentarias como las que se implementan en las escuelas a través del Programa, limitan las funciones del Trabajo Social actual, limitando la intervención a “apagar incendios” y no atacando el problema desde sus posibles raíces.

De este modo la no permanencia de profesionales del Trabajo Social en las instituciones educativas impide que los procesos de intervención se realicen de forma íntegra, por lo tanto dicha ausencia desemboca en que docentes de las instituciones educativas sean quienes se

encarguen de hacer (con las herramientas profesionales adquiridas en su formación) el Trabajo Social en las escuelas, sobre todo en aquellas situaciones que, según el criterio de los referentes institucionales, no son entendidas como situaciones que ameriten la intervención de los profesionales del Programa de Escuelas Disfrutables. De esta forma, se resalta la importancia de la presencia de profesionales del Trabajo Social en los centros educativos de forma permanente para atender a todas las situaciones que allí emergen.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, L. (2001). Consideraciones generales sobre la historia del Servicio Social en DTS. *Temas de Trabajo Social: debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea*. Universidad de la República.
- ANEP (2021) *Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria*. [Mapa de ruta VERSIÓN 2 Inicial y primaria 2021.indd \(anep.edu.uy\)](#)
- ANEP (2023) *Programas de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.* [A.PR.EN.D.E.R. \(dgeip.edu.uy\)](#)
- Aquín, N. (1995) *Acerca del objeto del Trabajo Social*, *Revista Acto Social*. 1-12 [Aquín, Nora - Acerca del objeto del Trabajo Social \(1library.co\)](#)
- Arias, A. J. (2022). *Trabajo Social e Instituciones: Control social, transformación y vías de escape en tiempos críticos*. *Propuestas Críticas en Trabajo Social*. 2 (3) 51-62. [Vista de Trabajo Social e Instituciones: control social, transformación social, vías de escape en tiempos críticos \(uchile.cl\)](#)
- Atia, J. (2017, Agosto 24-26) *El Trabajo Social frente a la Asistencia Social: lo instituido e instituyente en el caso de la Subsecretaría de Desarrollo Social*. [Ponencia de Jornadas académicas]. Jornadas Nacionales Perspectivas e intervenciones en las Ciencias Sociales del NOA: Sociedad, Economía y Salud a debate, I, Santiago del Estero. <http://jornadasnoafh.unse.edu.ar/memorias/13re.pdf>
- Cal, M. y Machado, G. (2021) *Acompañamiento familiar y estrategias de proximidad*, (pp. 585-603) en De Martino, M. *Trabajo Social con familias: dilemas teórico-metodológicos, éticos y técnico-operativos*. INAU-INN-DTS-FCS-UDELAR. [Trabajo social con familias_2020.pdf \(udelar.edu.uy\)](#)
- Dubet, F. (2002) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa

- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fernández, T. (2021). *Análisis de la obligatoriedad de la enseñanza y los cambios introducidos por la ley 19.889 (Ley de Urgente Consideración)*. Universidad de la República. https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2021/06/21.594-Resumen-para-divulgaci%C3%B3n_LUC-1.pdf
- Freitas, P. (2020) *Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de psicólogos y trabajadores sociales en la educación primaria uruguaya postdictadura*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26324>
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional*. Cortez.
- Krisman, V. (2008) *Una mirada desde el Trabajo Social al campo educativo formal uruguayo*. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Recuperado de: [TMTS_KrismanVeronica.pdf \(udelar.edu.uy\)](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26324)
- Leopold, S. (2015) *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Tesis de Doctorado. Universidad de la Republica [FCS-Leopold_2014-10-21-tapas \(udelar.edu.uy\)](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26324)
- Lewkowicz, I. (2004) *Entre la institución y la destitución ¿qué es la infancia?* en Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Paidós. Capítulo 6. pp. 105-114.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu [https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-social_lourau.pdf/](https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-social_lourau.pdf)
- Mallardi, M. (2014) 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.

Ministerio de Educación y Cultura (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Dirección de Educación, Montevideo. [ebfmc.pdf \(fic.edu.uy\)](#)

Montaño, C. & Borgiani, E. (2000). *Metodología y Servicio Social*. Cortez

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

Ortega, E., y Mitjavila, M. R. (2005). O preventivismo sanitarista e a institucionalização do Serviço Social no *Uruguai neobatllista: uma indagação genealógica*. *Katálisis*, 8(2), 211-224.

Osta, L. (2020). *La infancia del torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. BMR: Flacso Uruguay

Rotondi, G. (2013) *Intervención Institucional en Trabajo Social: Pistas para el análisis de la Demanda*.

Salamanca, R. y Valencia, M. (2017). *El trabajo social y la perspectiva histórica-crítica*. Universidad Externado. [El trabajo social y la perspectiva histórica-crítica - Google Books](#)

Schvarstein, L.(2002) *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Félix Varela

Uruguay. (2008, diciembre, 12). Ley N° 18.437: Ley General de Educación. [Ley N° 18437 \(impo.com.uy\)](#)

Uruguay. (2020, julio, 12). Ley N° 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Vazquez Morales (2015). *Un acercamiento a la inserción técnico profesional del trabajo social en las escuelas públicas urbanas*. 29(63) 66-75.

Weisshaupt, JR. (1988). *As funciones sócioinstitucionais del Servicio Social*. Cortez

