Facultad de
UNER Trabajo Social

Tesis de grado

Licenciatura en Trabajo Social (plan 2001M)

“La Intervención del Trabajo Social, en el marco de la Red Noreste de Paraná, ante situaciones de desigualdad socio-educativas en contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19.”



Tesista Jousset, Melisa Noelia

Directora Mag. Imbert, Laura

Co director LiC. Bolcatto, Rafael

Paraná, agosto 2023.

Resumen

En este trabajo realizo una descripción y análisis de las estrategias de intervención profesional que ponen en juego trabajadoras sociales pertenecientes a instituciones de salud y educación de la Red Noreste de la ciudad de Paraná en el contexto de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

El impacto de la emergencia socio-sanitaria repercute en el tipo de necesidades y demandas que llegan desde las escuelas al área de Trabajo Social de los Centros de Salud de la Red Noreste.

Ubico al Sistema de Protección Integral (SPI) de derechos como encuadre en el diseño de estrategias de intervención profesional para el abordaje de las situaciones de desigualdad socio-educativas; así mismo analizo el principio de corresponsabilidad en los abordajes llevados adelante desde instituciones de Educación y Salud en tanto pertenecen al primer nivel de intervención, y desde organismos administrativos como el CoPNAF, que es una institución del segundo nivel de intervención enmarcado en el SPI.

Índice

Introducción……..……..……...6

Capítulo I: Dimensión Epistemológica……8

I.1.Situación problemática……..……...…..8

I.2.Planteo de la pregunta - problema……...….10

I.3.Objetivos de la investigación…….……...10

Objetivo general……...…..……..….10

Objetivos específicos……...….....10

I.4.Justificación del problema……..……..…….10

I.5.Relevancia social y académica…….…….……11

I.6.Supuestos de anticipación de sentido ……...…12

Capítulo II: Antecedentes…….……..……..13

II.1.Estado de debate……...…….……..13

II.1.1.Trabajo Social y Educación……...….13

II.1.2.Trabajo Social ante situaciones de emergencia y desastre…….……19

II.1.3.Educación y Emergencia Socio-Sanitaria por COVID-19…...……. 22

II.2.Algunas consideraciones…….…….....24

Capítulo III: Marco teórico……...…….……..25

III.1.Sobre la intervención profesional y las estrategias en Trabajo Social……....25

III.2.Intervenir en lo social, desde Trabajo Social, en contexto de pandemia por COVID-19 ……..……...…..……28

III.3.Acerca de la emergencia…….....30

III.4.Sobre el «virus», la «pandemia» y su «expansión»……...…….……31

III.5.La educación en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19…..……..……...…….33

III.6.Intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo……..……..37
III.7.Acerca de las situaciones de desigualdad socio-educativas……39

III.7.1.Qué se entiende por desigualdades sociales……...…..……....39

III.7.2.Acerca de las desigualdades socio-educativas…….……....39

III.8.La inclusión educativa: condición necesaria frente a las desigualdades socio-educativas……..……..43

III.9.El trabajo en Red……..……..…….... 45

Capítulo IV: Dimensión de la Estrategia General……..47

IV.1.Tipo de diseño ……...…....…...47

IV.2.Contexto ……..……...…..48

IV.3.Universo o población…….……..49

IV.4.Unidad de análisis…….…….….49

IV.5.Tipo de muestra……...…...….49

IV.6. Técnicas de recolección y análisis de la información……...….50

Capítulo V: Hallazgos producidos..…….……....52

V.1. La Red Noreste de Paraná: una Red Intersectorial como marco de intervención del Trabajo Social en emergencia socio-sanitaria por COVID-19 ……..…….52

V.1.1. Sobre el trabajo de la Red Noreste……..……..….…..52

V.1.2. Acerca de la conformación de la Red Noreste……..……..….....56

V.1.3.El trabajo desde instituciones de la Red Noreste de Paraná durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19…… …….…….....60

V.2.Acerca de las estrategias de intervención ante situaciones de desigualdad socio-educativas *antes* de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19…….....…66

V.2.1.La intervención profesional ante situaciones de desigualdad socio-educativas *antes* de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19……...…73

V.3.Situaciones de desigualdades socio-educativas en emergencia socio-sanitaria por COVID-19.....80

V.4. La intervención profesional y sus estrategias en el ámbito educativo *durante* la emergencia socio-sanitaria por COVID-19…….....87

Consideraciones finales……...……106

Referencias bibliográficas……...…109

Introducción

La presente investigación refiere a la intervención del Trabajo Social, en el marco de la Red Noreste de Paraná**,** ante situaciones de desigualdad socio-educativas en contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

La intervención profesional del Trabajo Social en el sistema educativo está sujeta a los cargos que existen en escuelas primarias y secundarias de modalidad común y en las escuelas integrales de modalidad especial. En el nivel secundario, existen cargos para profesionales del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Educativa (EOE), y en las escuelas de nivel primario, pueden conformar los equipos del Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE). Teniendo en cuenta ello, diversas situaciones de desigualdad socio-educativas son atendidas por el área de Trabajo Social de los Centros de Salud en tanto son los espacios que cuentan con la mayoría de profesionales en la Red Noreste de la ciudad de Paraná para abordarlas, con excepción de las escuelas que cuentan con profesionales dentro de los equipos de asesoría pedagógica.

Durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 todas las instituciones de salud abocaron sus esfuerzos a atender las necesidades vinculadas a los efectos de la enfermedad del coronavirus, generando que los Centros de Salud, y con ello el área de Trabajo Social, deje de atender situaciones que no eran consideradas *esenciales*.

La educación fue una de las actividades que permanecieron fuera de esa clasificación, es decir, como actividad no esencial, en relación a otras como salud y seguridad que sí lo eran, quedando sin respuestas muchas problemáticas vinculadas a lo socio-educativo, y generando con ello una profundización de las situaciones de desigualdad preexistentes.

En ese contexto, mi interés estuvo en conocer cuáles fueron las estrategias de intervención puestas en juego por las trabajadoras sociales de la Red Noreste para atender las problemáticas vinculadas a lo socio-educativo durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

No me referiré a todas las situaciones de desigualdad socio-educativas sino a las que tuvieron mayor manifestación durante la pandemia.

El recorrido realizado con esta investigación me permitió producir los resultados que se exponen en el presente informe.

Para el informe de mi tesis utilizo un lenguaje no sexista, evitando el genérico masculino.

Capítulo I

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

I.1.Situación problemática

La pandemia por COVID-19 surgió en China en el año 2019 y se fue extendiendo a finales de ese año y primeros meses del 2020 por todo el planeta. Para poder gestionarla fueron necesarias políticas sanitarias, económicas, territoriales, educativas, de contención social, entre otras, y de ese modo poder evitar que la situación se agravara en los diversos territorios tanto a nivel local, provincial como nacional. De este modo, las políticas públicas nacionales y provinciales en materia de educación debieron adecuarse a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para prevenir, o al menos reducir el riesgo de contagio masivo y por consiguiente, el colapso del sistema de salud. Entre las medidas adoptadas puedo mencionar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicó *quedarse en casa* durante varios meses, y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) que fue una medida posterior con distintos niveles de restricción y habilitación paulatina de actividades, de acuerdo a la situación epidemiológica.

En ese contexto, y en consonancia con las medidas de prevención dispuestas en el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) del año 2020[1] donde se declaraba la emergencia pública en materia sanitaria, las escuelas de todos los niveles y modalidades de enseñanza del país permanecieron cerradas y/o con guardias mínimas. Esto llevó a que desde el Consejo General de Educación (CGE), en concordancia con organismos nacionales (Ministerio de Educación), impulsaran estrategias y se tomaran medidas acordes a la situación: educación a distancia, virtual y/o no presencial, redefinición de recursos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, dar continuidad y adecuación a los abordajes y seguimientos de situaciones singulares abordadas desde la escuela en conjunto con los equipos interdisciplinarios (SAIE y EOE) a partir de la no presencialidad, garantizar el servicio de comedor por medio de la entrega de viandas y/o módulos alimentarios, entre otras medidas.

[1] Mediante el Decreto N° 297/20, se dispuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, entre el 20 y el 31 de marzo del año 2020. Este plazo, se fue prorrogado a través de otros Decretos Nros. 325/20, 355/20, 408/20, 459/20 y 493/20 y, con ciertas modificaciones según el territorio, por los Decretos Nros. 520/20, 576/20 y 605/20 hasta el 2 de agosto de ese año. Luego, existieron otros decretos nacionales y provinciales que fueron habilitando paulatinamente diversas actividades.

En ese contexto de emergencia socio-sanitaria la intervención desde el Trabajo Social en general y en Educación en particular, se vio interpelada y precisó resignificarse para poner en juego estrategias de intervención profesional pertinentes orientadas a dar respuestas a las problemáticas socio-educativas.

Es importante resaltar que la situación de emergencia socio-sanitaria por COVID-19 puso de relieve situaciones de desigualdad ya existentes que sufren las infancias y adolescencias que pertenecen a diversos contextos socio-educativos que asisten a las escuelas de la ciudad de Paraná. Tales situaciones que vivencian estas poblaciones se pueden manifestar en la ausencia de conectividad (o conexión regular y de calidad) y medios tecnológicos adecuados para acceder a la enseñanza-aprendizaje, necesidades básicas insatisfechas como alimento diario de calidad, situaciones de pobreza extrema, condiciones habitacionales precarias (lo que se traduce en ausencia de espacios apropiados para realizar las tareas escolares, por ejemplo), relaciones familiares conflictivas, entre otras más que configuran las desigualdades socio-educativas.

La emergencia socio-sanitaria por COVID-19 atravesó la cotidianeidad, interpeló y obligó a adecuarse a su dinámica. En ese sentido, la educación estuvo atravesada por el contexto de emergencia (coyuntural) pero también la atraviesan condiciones subyacentes vinculadas a desigualdades socio-educativas que le otorgaron un sentido particular, y que en muchos casos la volvieron aún más compleja y dinámica.

Existen múltiples problemáticas que atraviesan a estudiantes que asisten a escuelas de Paraná y que anteceden a la situación de emergencia socio-sanitaria. Se trata de situaciones de vulneración de derechos, como trayectorias escolares interrumpidas, situaciones familiares conflictivas, necesidades básicas insatisfechas que se visibilizaron y agudizaron a partir de la situación de emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

En ese marco, el posicionamiento y abordaje desde el Trabajo Social fue muy importante ya que cuentan con conocimientos y herramientas pertinentes para la intervención en situaciones de vulneración social como las que se estaban vivenciando entonces.

Por su parte, y en relación a la importancia del Trabajo Social en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19, debo señalar que su presencia en el sistema educativo no es nueva ni surgió en dicho contexto, cuestión que es abordada de forma

pertinente en los trabajos de Calvo (2015) y Avellaneda (2012). En líneas generales, puedo señalar que desde el surgimiento de la profesión del Trabajo Social en nuestro país a principios del siglo pasado, se estableció una vinculación entre Trabajo Social y Educación que perduró en el tiempo hasta llegar a la actualidad. Sin embargo, esa vinculación y trabajo articulado no se mantuvo siempre igual sino que fue redefiniéndose, a la par de que se iba complejizando el *campo problemático*. En este sentido, se fueron transformando las ideas iniciales hasta comprometerse con un paradigma basado en la defensa, garantía y protección de derechos.

I.2.Planteo de la pregunta - problema

¿Qué estrategias de intervención ponen en juego profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en instituciones de la Red Noreste de Paraná, ante situaciones de desigualdad socio-educativas en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

-Analizar las estrategias de intervención que ponen en juego profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en instituciones de la Red Noreste de Paraná ante situaciones de desigualdad socio-educativas en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

Objetivos específicos

-Indagar acerca de la conformación de la Red Noreste de la ciudad de Paraná.

-Identificar y analizar las decisiones y acciones de profesionales del Trabajo Social frente a situaciones de desigualdad socio-educativas.

-Identificar con qué *sujetos* despliegan sus estrategias de intervención profesionales del Trabajo Social de la Red Noreste de Paraná.

1.4. Justificación del problema

A partir de mi formación en el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAYCS-UADER), y por mi desempeño como docente del nivel primario desde el año 2015, fue surgiendo mi interés por

conocer acerca de las problemáticas socio-educativas que atraviesan a estudiantes que ven interrumpidas sus trayectorias escolares primarias y secundarias en la ciudad de Paraná. Luego, cursando el segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social, realicé un trabajo de indagación en la asignatura Trabajo Social y Configuración de Problemas Sociales, sobre el mismo tema de interés, que me permitió conocer más al respecto y me llevó a resignificar esa inquietud inicial desde el Trabajo Social y a poder pensarla desde la perspectiva de derechos.

Conocer cómo se interviene desde el Trabajo Social en situaciones de desigualdad socio-educativas que entiendo como vulneración de derechos se vuelve un tema de interés para la disciplina en tanto problema social, más aún en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19 donde se visibilizaron las grandes desigualdades socio-educativas preexistentes respecto al acceso a la educación y permanencia en las trayectorias escolares.

1.5. Relevancia social y académica

Existen diversas producciones académicas a nivel nacional acerca del rol y del quehacer profesional del Trabajo Social en el sistema educativo como integrantes de equipos interdisciplinarios externos o internos a las instituciones educativas, en su mayoría sobre el trabajo en escuelas secundarias ya que cuentan con Equipos de Orientación Escolar (EOE).

Durante el año 2020 se vivió una situación inédita a partir de la irrupción de la pandemia por COVID-19 que llevó a abrir otros interrogantes, debates y reflexiones acerca de la intervención profesional en el contexto de una emergencia.

Del mismo modo, las situaciones en las que se intervenía habitualmente también fueron cambiando: aparecieron nuevas problemáticas que se sumaron a las ya existentes y otras se redefinieron. De este modo, fue interesante conocer y analizar las estrategias de intervención desde el Trabajo Social en Educación, teniendo en cuenta lo que ya se sabía y lo que se fue presentando y decidiendo en el día a día mediante la intervención profesional.

La intervención en relación a situaciones de desigualdad socio-educativas en contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19 se encontró con múltiples desafíos: nuevas demandas, nuevas situaciones de intervención, nuevos escenarios y espacios, por

señalar algunos, que fueron parte de los debates del momento, en tanto generaban inquietudes, interrogantes, obstáculos, entre otros. En ese sentido, consideré importante investigar en torno a las Estrategias de Intervención que pusieron en juego profesionales del Trabajo Social ante situaciones de desigualdad socio-educativas en el marco de la Red Noreste de la ciudad de Paraná.

I.6.Supuestos de anticipación de sentido

En este punto, planteo mis supuestos respecto al objeto de mi investigación, considerando además mi desempeño docente en una escuela primaria perteneciente a la Red Noreste de la ciudad de Paraná.

Algunos de mis supuestos fueron que iban a aumentar las demandas hacia profesionales del Trabajo Social por parte de las escuelas y las familias; que siempre trabajaban articuladamente con las instituciones que conforman la Red Noreste y que dicho trabajo se había debilitado a partir de la pandemia por COVID-19.

Otros de mis supuestos fueron que las estrategias de intervención profesional ante situaciones de desigualdad socio-educativa pudieron verse interpeladas y resignificadas a partir de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 ya que ésta obstaculizó la vinculación y el encuentro con *los sujetos*, así como el abordaje y el seguimiento de las situaciones de intervención. Ante este escenario inédito, estimo que fue un desafío para profesionales del Trabajo Social diseñar estrategias de intervención que respondan a las problemáticas vinculadas a situaciones de desigualdad socio-educativas.

Capítulo II

ANTECEDENTES

II.1.Estado de debate

En este apartado abordo el estado de debate en torno a los siguientes ejes:

- Trabajo Social y Educación.

-Trabajo Social ante situaciones de emergencia y desastre.

-Educación, Emergencia Socio-Sanitaria y COVID-19.

II.1.1. Trabajo Social y Educación

Bermúdez Peña, Claudia (2006). «Educación, Acción y Trabajo Social». *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social.* Núm.11. pp. 25-33. Colombia: Universidad del Valle.

La autora se propone ligar los temas de Educación, Trabajo Social y Acción. Para ello aborda el concepto de Educación y el rol del Trabajo Social a partir de incorporar los aportes de Paulo Freire. Asumiendo la Educación como *acción* y apoyándose en los planteamientos de Arendt, problematiza a través de ese carácter de imprevisibilidad que se supone es constitutivo de la acción.

La autora ubica su análisis en la educación no formal en tanto considera que allí el ejercicio profesional del Trabajo Social ha sido muy significativo. En este sentido, agrega que la *reconceptualización* es uno de los momentos más relevantes donde el Trabajo Social se acerca a lo educativo. El *método concientizador* de Freire se da en el marco de la profesión donde se asume la Educación Popular, primero en la educación de adultos y luego, se hace extensiva a otras intervenciones sociales. La fusión metodológica de la que habla la autora se da a partir de que desde el colectivo profesional se reconocen e identifican como *educadores populares.* En este sentido, desde el Trabajo Social se comienza a reflexionar acerca de la labor instrumental y a interesarse por procesos que efectivamente generen una transformación social.

Este trabajo me permite vincular al Trabajo Social con la Educación desde un posicionamiento diferente al que puede tener en los Centros de Salud.

-Rozas Pagaza, Margarita y Mariana Gabrinetti (coords.) (2016). «El Trabajo Social en Diferentes Campos de Intervención Profesional». Buenos Aires: EDULP.
Este trabajo hace referencia a la intervención profesional del Trabajo Social en diferentes campos, entre los cuales se encuentra el campo educativo. De este modo, recuperan los aportes de Bourdieu quién plantea un enfoque relacional desde una doble mirada, es decir, considerando tanto a la realidad como su percepción.

Consideran a las condiciones de trabajo y de intervención profesional como dinámicas, teniendo en cuenta la dimensión macro-económica y social en la que se despliegan las prácticas profesionales, en tanto éstas las enmarcan y le otorgan materialidad.

Por otro lado, realizan un análisis de las estrategias de intervención desde el Trabajo Social en el campo educativo implementadas desde los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Además, analizan las nuevas demandas de intervención a profesionales que integran los EOE y las respuestas que brindan en un contexto de transformaciones en términos de paradigmas, y en relación al enfoque de derechos que trasciende al marco normativo del campo educativo y la política social. Así, ponen en tensión aspectos que constituyen el escenario de intervención, el conjunto de condicionantes que trascienden las prácticas profesionales, incluyendo desde una perspectiva relacional las relaciones de poder, las relaciones entre posiciones, y las distintas intencionalidades que trascienden a cada intervención.

Por último, realizan un interesante aporte en torno a las nuevas demandas y condiciones de intervención a partir del cambio de paradigma que introduce la ley N°26061, ya que modifica a la Ley de Educación Nacional N°26206 convirtiéndose en un cambio importante en términos de enfoque de derechos, en tanto comienza a trascender la política pública educativa, el lugar central que adquiere la institución escolar y las posibles intervenciones dirigidas a la promoción y protección de derechos de las infancias y adolescencias.

-Colectivo de trabajadores sociales de Santa Fe (2021). «Trabajo Social en educación». Escuelas públicas de gestión privada. Publicado en página web del Colegio Profesional de Asistentes Sociales de Santa Fe.

El documento aborda la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo en tanto es uno de los múltiples espacios de intervención profesional. El Trabajo Social en el

ámbito educativo apunta al acompañamiento y la potenciación de los ámbitos propios de la educación, el pleno ejercicio de los derechos de las infancias y adolescencias, entre otros.

La intervención desde un enfoque integral tiende a integrar lo pedagógico a lo social incluyendo el marco normativo -enfoque de derechos- en continua tensión y discusión con el ejercicio profesional.

De este modo, el documento plantea diversos niveles de actuación del Trabajo Social en las escuelas, siendo este el espacio más representativo de la política educativa. En tal sentido, el ejercicio profesional en cada institución está condicionado por la relación que se construya con familias, agentes educativos, otras disciplinas y profesionales del Trabajo Social, como así también con el ámbito de lo público y lo privado en tanto articulador y argumento para la integración a la Educación como política pública.

Tesis de grado sobre Trabajo Social y Educación

-Montivero, María (2016). Trabajo final de graduación «Estrategias de Intervención Profesional del Trabajo Social en Escuelas Públicas». Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

La autora hace su aporte en relación a las estrategias de intervención implementadas por profesionales del Trabajo Social en el abordaje de las situaciones de ausentismo escolar. De este modo, se interesa por conocer las estrategias de intervención de profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en el abordaje del ausentismo escolar en el nivel primario de la ciudad de Luján.

El estudio hace una recuperación histórica del desarrollo de la educación pública en Argentina, desde 1853 hasta el año 2016, y las modificaciones en materia legislativa que fueron transformando el sistema educativo. También, recupera el surgimiento de los EOE los cuales son interdisciplinarios y se encuentran conformados por Orientador Social (OS), Orientador Educacional (OE), Orientador de Aprendizaje (OA), Orientador Fonoaudiológico (FO) y Orientador Médico, estos dos últimos aparecen dependiendo de los equipos distritales.

La autora reflexiona acerca del ejercicio profesional en las instituciones de nivel inicial, primario y secundario ante diferentes situaciones de vulneración del derecho a la educación.

Dentro de las problemáticas escolares profundiza acerca del ausentismo escolar y las diferentes estrategias que ponen en juego los EOE. También realiza un análisis sobre la presencia de *asistentes sociales* en la escuela con el surgimiento del Servicio Social Escolar en 1953, y con la creación del Área de Asistencia Social y Asesoría Médica.

Por último, describe y analiza las estrategias de intervención que ponen en juego las orientadoras sociales en las escuelas estudiadas para el abordaje de las situaciones de ausentismo escolar.

Este trabajo es importante en tanto aborda las estrategias de intervención puestas en juego por profesionales del Trabajo Social que integran los equipos interdisciplinarios en el campo de la educación. Al tiempo que aporta datos pertinentes para conocer acerca del quehacer profesional en el marco de los equipos de EOE, en situaciones de vulneración del derecho a la educación.

Tesis de posgrado sobre Trabajo Social y Educación

-Himm, Adriana (2013). Tesis de maestría en Trabajo Social «El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control del ausentismo a la inclusión educativa». Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

En esta tesis se realiza un rastreo histórico en lo referido a la normativa educativa y los distintos periodos históricos para pensar a la educación hoy como un derecho impostergable que debe ser garantizado por diferentes agentes intervinientes.

La autora aborda la problemática del ausentismo y la deserción escolar como ejes centrales en el desempeño profesional de Orientadores Sociales (OS) dentro de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y su nexo con la construcción de la identidad profesional del Trabajo Social en escuelas situadas en contextos de pobreza.

A partir del surgimiento del espacio profesional en las escuelas, se puede pensar a la intervención del Trabajo Social en Educación enmarcada en la perspectiva de derechos en pos de la inclusión educativa, resignificando de este modo la tradicional perspectiva

que ubicaba la intervención profesional ligada al asistencialismo y vinculado a la intervención en situaciones de inasistencia, deserción y ausentismo escolar.

De este modo, la autora plantea algunas problemáticas, como el ausentismo y la deserción, para construir la identidad y el quehacer profesional en instituciones educativas. Además, hace un interesante aporte en lo referido a la noción de «inclusión educativa» y sobre cómo la misma se sustenta en las diferentes leyes nacionales y provinciales.

-Calvo, Mariangeles (2016). Tesis de maestría en Trabajo Social «La intervención del trabajo social en el campo educativo: enfoque de derechos. Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014». Buenos Aires: UNLP

El trabajo se centra en las estrategias de intervención del Trabajo Social en las escuelas, más precisamente en los Equipos de Orientación Escolar (EOE). La autora parte de considerar las normativas vigentes en materia de derechos, como la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Educación Nacional Nº 26206 como base significativa que sustenta actualmente la política educativa para la inclusión.

Además, el trabajo de la autora profundiza en relación a la noción de campo recuperada del autor Bourdieu para entenderla como relacional. También realiza un recorrido histórico muy interesante acerca de las idas y vueltas en materia de política educativa para articularlo con las normativas actuales que constituyen el enfoque de derechos que atraviesa las prácticas de intervención del Trabajo Social en instituciones educativas. Para lo cual analiza las principales problemáticas que enfrenta la educación pública argentina actualmente.

-Fernández, Esteban (2017). Tesis de doctorado «Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares. Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes (2009-2016)». Buenos Aires: UNLP

Esta investigación se ubica en La Plata, Gran La Plata y el sudeste del Gran Buenos Aires durante el periodo 2009-2016.

El autor hace un análisis acerca de las normativas en relación a los derechos de las infancias y adolescencias; sobre el trabajo articulado entre instituciones escolares y otras instituciones relacionadas con la niñez; y sobre algunas prácticas que despliegan

diferentes agentes escolares que suelen traducirse en reproducción de la vulneración de los derechos de las infancias y adolescencias. También realiza un análisis de las relaciones que se establecen entre profesionales del Trabajo Social y estudiantes.

A partir de su investigación, pudo conocer los espacios profesionales del Trabajo Social dentro de las escuelas primarias y secundarias públicas de gestión estatal. En relación a ello, plantea que al interior del colectivo profesional existen maneras de ver a las instituciones educativas como aparato ideológico del Estado al servicio de la dominación y la domesticación, y desde el cual el rol profesional tiende a ser conservador. Este análisis del autor, apunta a poder entender por qué desde algunos sectores del Trabajo Social suelen rechazar inscribirse en estos espacios.

Su análisis se ubica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Estos son muy significativos ya que entre otras cosas, se ocupan de coordinar con el Servicio Local las situaciones cotidianas de vulneración de derechos de las infancias y adolescencias en el ámbito doméstico. Sin embargo, indica que la población infantil y adolescente no era tomada en cuenta en las instancias donde se decidían alternativas para resolver las problemáticas en cuestión, lo cual niega su condición de *sujetos* de derechos. Además, expone la presencia del *silencio pedagógico* de agentes escolares y particularmente por parte de quienes integran los EOE. El *silencio pedagógico* hace referencia a situaciones donde las personas responsables invisibilizan, omiten o silencian situaciones de vulneración de derechos de las infancias y adolescencias.

El autor analiza las modalidades predominantes de intervención desde el *Trabajo Social Escolar*. En este sentido, procura identificar las representaciones profesionales en virtud de la población con la cual interviene y cómo ello incide en la construcción de estrategias de intervención.

Son interesantes los planteos del autor en tanto realiza un análisis de las prácticas de agentes escolares que en su hacer, o como él denomina *silencio pedagógico,* invisibilizan, omiten o silencian situaciones de vulneración de derechos en lugar de denunciarlas o comunicarlas a quienes corresponda, creando de este modo una revictimización en las infancias y adolescencias.

-Tactagi, Martín (2019). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales «Escolaridad Trunca: la exclusión social como condicionante de la escolaridad en los jóvenes de clases populares». Paraná: UNER.

El autor analiza situaciones sociales e históricas que repercuten directa e indirectamente en la educación pública en la ciudad de Paraná generando un bajo nivel de egresos en escuelas secundarias. Para entender dicha situación se tienen en cuenta las transformaciones sociales y el creciente estado de pobreza que popularizó las escuelas convirtiéndolas en lugar de contención.

Si bien este trabajo se trata específicamente sobre escuelas secundarias, brinda aportes relevantes para mi tema de interés en tanto es un trabajo de investigación realizado en la ciudad de Paraná en el campo educativo, y aporta al análisis y comprensión de las condiciones socio-educativas que vivencian las infancias y adolescencias que concurren a escuelas primarias en Paraná.

II.1.2.Trabajo Social ante situaciones de emergencia y desastre

Libros sobre Trabajo Social ante situaciones de emergencia y desastre

-ARITO, Sandra, Laura Imbert, Mónica Jacquet, Lucrecia Cerini, Analía Rígoli y Pablo Kriger (2017). *Desastres y catástrofes: herramientas de pensamiento para la intervención*. 1a ed. Paraná: Eduner.

En este trabajo se plantea que las intervenciones ante situaciones de EDC (emergencia, desastres y catástrofes) implican enfrentarse a fenómenos complejos en la que participan factores culturales, políticos, legales, económicos, institucionales, entre otros, motivo por el cual no hay recetas que indiquen cómo se debe trabajar.

Indican que los desastres y las catástrofes, en tanto son fenómenos socio-ambientales demandan del Estado medidas de prevención, mitigación, respuesta y recuperación. Y mecanismos para enfrentar la crisis que las personas damnificadas tienen derecho de reclamar. También se plantea que deben ser entendidos a partir de las interacciones entre las condiciones sociales, naturales y ambientales. El modo en que se define cada una de estas situaciones condiciona la intervención y el alcance de la movilización de los recursos.

Las intervenciones en estas situaciones, refieren a acciones externas en pos de modificarlas. Se trata de acciones, ubicadas en un tiempo y espacio particular, inscripto en procesos socio-históricos y políticos más amplios.

En las intervenciones se deben tener en cuenta los recursos propios de los grupos afectados (saberes, experiencias, interacción con su medio, entre otros) en tanto desde una perspectiva psicosocial son todos recursos favorables para enfrentar esas situaciones, ya que desconocerlo puede constituir una práctica nociva. En este sentido, es importante reconocer la realidad singular de la comunidad, respetando las características socio-culturales, promover la participación real de referentes e integrantes de la comunidad afectada.

En definitiva, se señala que en situaciones de EDC, es importante conocer las características de los distintos periodos o momentos propios de los DC, en tanto ello permite analizar y comprender los efectos en la población y desde allí poder desarrollar intervenciones de manera integral con la participación de diferentes agentes de la sociedad civil y del Estado.

Esta producción contribuye a comprender la situación de emergencia socio-sanitaria y aporta herramientas teóricas que enriquecen la intervención del Trabajo Social y demás agentes intervinientes en dichas situaciones.

Se trata de aportar en la construcción de herramientas de pensamiento para la intervención en situaciones que sacuden la vida cotidiana de las personas generando un gran impacto emocional y social; estos aportes son vitales para este tipo de situaciones en sus fases preventivas, de crisis y recuperación.

Artículos sobre Trabajo Social ante situaciones de emergencia y desastre

-MARTÍNEZ VÁZQUEZ, NOELIA Y OSCAR CABRERA GALISTEO (2019). «Grupos y/o comisiones de profesionales del trabajo social de intervención en emergencias en los colegios oficiales/profesionales de trabajo social en España». . *Documentos Trabajo Social* ISSN 1133-6552, Nº. 62, 2019, pp. 224-252.
La presente investigación pretende poner de manifiesto la visión sobre la intervención profesional en emergencias y sobre la creación de grupos y/o comisiones de profesionales del Trabajo Social en emergencias, en los distintos Colegios Oficiales.

En este sentido, hacen hincapié en que los grupos o comisiones de Trabajadores Sociales en Emergencias se crean en la mayoría de los casos a partir de una catástrofe o emergencia previa.

Tradicionalmente, el Trabajo Social no ha estado entre las profesiones denominadas primeras intervinientes, como sí lo son los cuarteles de bomberos, agentes sanitarios y fuerzas del orden. Consideran que hay una invisibilización de parte de los medios de comunicación y por consiguiente, en la población en general y agentes intervinientes en particular sobre el quehacer profesional.

Sin embargo, plantean que en el último tiempo han surgido cambios por lo que dicha figura está empezando a ser reconocida y valorada a nivel social, lo que aumenta la necesidad de debate y reflexión en torno a esa cuestión.

En el documento se promueve la intervención de profesionales del Trabajo Social a partir de los postulados de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y se señala cómo desde el Trabajo Social se brindan herramientas, ya que el abordaje de la Salud Mental está ligada a las diferentes áreas de intervención.

-LAVELL, ALLAN, ELIZABETH MANSILLA, ANDREW MASKREY Y FERNANDO RAMÍREZ (2020). «Herramientas para interpretar la pandemia COVID-19: desastre, políticas públicas y gestión del riesgo». La Red. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. Risk Nexus Initiative.
En este trabajo se señalan elementos conceptuales para entender el impacto del COVID-19 en el mundo. Se entiende que el COVID-19 es producto de interrelaciones animales-sociedad y ha sido denominado un *desastre* o *catástrofe* a escala nacional, regional y global.

Se lo considera una *catástrofe* en tanto sus impactos han generado que se colapsen o rebasen los sistemas de salud pública y su capacidad de respuesta en muchos lugares del mundo. En este sentido, señalan que desde la perspectiva de la salud pública y la ciencia médica, **e**l coronavirus y la enfermedad COVID-19 son desastres o catástrofes. Sin embargo, no lo son desde la perspectiva del riesgo de desastre o los temas de crisis económica y social y su gestión.

En el caso de la catástrofe asociada al COVID-19, señalan que el riesgo muestra características extensivas, en tanto el coronavirus y sus impactos sociales y económicos se fueron propagado desde el brote inicial en Wuhan, China, hasta la mayoría de los territorios del planeta; e intensivas, ya que en los lugares más expuestos a la amenaza

ha afectado a una parte significativa de la población poniéndolas bajo severo estrés o colapsando los sistemas de salud pública.

Además, plantean el impacto que tienen las políticas de gestión del riesgo adoptadas por los países y las decisiones sanitarias de los gobiernos para enfrentar el riesgo como tal, ya que generan impactos indirectos muy severos, por la interrupción o paralización de la actividad económica y los servicios sociales en todos los ámbitos. En tal sentido, plantean que el COVID-19 da lugar a nuevas y potenciales secuencias de riesgo concatenado con consecuencias imprevisibles porque la gestión de la catástrofe del COVID-19 obliga a desviar recursos y capital que estaban orientadas a otras prioridades críticas.

Por último, plantean que la velocidad con la que se expandió el virus, desde China a todo el mundo solo puede explicarse por el posicionamiento de China -y de Wuhan- dentro de la economía global, en tanto cuenta con grandes fluidos de viajeros. En este sentido, si el virus hubiera surgido en un lugar periférico o débilmente conectado a las redes de transporte, la amenaza de su propagación podría haber sido menor o muy inferior.

Este artículo ofrece herramientas para interpretar la pandemia del COVID-19 desde los estudios sociales sobre el riesgo y los desastres. Allí se analizan las políticas públicas desplegadas desde la perspectiva de gestión del riesgo, tomando en cuenta no solo la pandemia -enfermedad sino también las consecuencias para la economía y la sociedad.

Por lo antes dicho, aporta a la reflexión en torno a la situación generada por la pandemia que, si bien se trata de un aporte provisorio en tanto la pandemia aún estaba en expansión, permitió abrir y continuar el debate en torno a los riesgos asociados no al virus ni a la epidemia en sí misma, sino al manejo de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

II.1.3. Educación y Emergencia Socio-Sanitaria por COVID-19

Artículos sobre Educación y Emergencia Socio-Sanitaria por COVID-19

-FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL (2020). «De la educación presencial a la virtual: entre la emergencia y lo emergente». Publicado en la página web de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En este documento se hace hincapié en cómo impactó la pandemia en la dinámica de cursado y trabajo en las licenciaturas y tecnicaturas de la Facultad de Trabajo Social de la UNER de la ciudad de Paraná, a partir de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. Se hace referencia a cómo se dio el cursado a través del campus virtual, del acompañamiento y la asesoría de las cátedras, así como la importancia de los espacios de escucha y debate que permitían conocer la realidad de un heterogéneo grupo de estudiantes.

-Asprella, Gabriel y Matías Causa (2020). «La escuela y la institucionalización, su papel a partir de la cuarentena» Entre Dichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social. Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Los autores reflexionan sobre el papel institucional de la escuela durante la emergencia socio-sanitaria. En relación a ello se preguntan cómo opera la ausencia física del espacio escolar, en el marco de la no concurrencia a la escuela y la extensión del aula a las casas.

Por otro lado, y ante la no concurrencia escolar, entienden que las familias no pueden asumir la función socializadora, ya que esa es una función propia de la escuela, sin embargo, mientras estuvo suspendida la presencialidad se preguntaba si tales funciones se verían debilitadas en la post pandemia.

Por su parte, plantean que la suspensión de la vida escolar cotidiana a raíz de la pandemia ha impactado en el mantenimiento de las construcciones simbólicas que hacen a la institucionalización de los sujetos.

Además, abordan la idea de cuidado de quienes integran el ámbito educativo como una cuestión de derechos que no debe retroceder durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

Por último, plantean que las familias se involucraron en el trajín escolar doméstico lo cual se tendría en cuenta al momento de opinar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

-Tenti Fanfani (2022). «Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas» . En: Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps). *Pensar la Educación en tiempos*

de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 71- 84.

En su artículo, el autor reflexiona acerca del impacto del cierre de las escuelas durante la pandemia, y sobre cómo ella corrió el eje de discusión que pasó de ser sobre los sentidos y fines del sistema educativo en Argentina y el mundo hacia los medios. Entiende que tal discusión no puede llevarse a cabo sin hablar antes sobre esos sentidos y fines que persigue la educación contemporánea a nivel mundial.

Considera que la pandemia trajo a discusión temas urgentes que guardaban estrecha relación con el contexto de emergencia socio-sanitaria y desplazó otros relacionados a los problemas estructurales de preocupantes consecuencias sociales, económicas y culturales. Tales debates son centrales para evitar que se vuelva al orden pre pandemia o lo que es lo mismo, que se restablezca el equilibrio perdido.

II.2.Algunas consideraciones

A partir de este recorrido por los antecedentes indagados en relación el tema de interés, pude dar cuenta de producciones diversas que me permitieron apreciar distintas maneras de ubicar la inscripción del Trabajo Social en el sistema educativo, conocer acerca de las estrategias de intervención profesional en el ámbito educativo, e identificar ejes en común vinculados a la ampliación de derechos que tuvieron lugar en los últimos años en nuestro país.

Además, incluí producciones que me permitieron comprender mejor acerca de las catástrofes, emergencias y desastres; reconocer sus impactos en la sociedad, desde el punto de la gestión del riesgo. Estas producciones abordan la importancia de la intervención profesional en situaciones de emergencias y desastres, en contraposición a las posturas tradicionales que privilegiaban el accionar de profesiones y ciertos sectores de la sociedad por sobre otros, dejando por fuera la intervención desde el Trabajo Social.

Por último, seleccioné producciones que hacen hincapié en los desafíos que presentó la no presencialidad para el sistema educativo, las familias y estudiantes en general, así como algunas estrategias institucionales, y desde el Trabajo Social, para dar continuidad a la tarea pedagógica.

Capítulo III

MARCO TEÓRICO

III.1.Sobre la intervención profesional y las estrategias en Trabajo Social

A continuación, presento el marco teórico desde el cual me posiciono en torno al objeto-problema construido, basándome en producciones de autores, fundamentalmente del campo del Trabajo Social.

Siguiendo los planteos de Rozas Pagaza, la intervención profesional «es un proceso de construcción histórico- social que se genera en el desarrollo de la dinámica social de los actores que intervienen en el ejercicio profesional. Dicha dinámica social está referida a la relación sujeto- necesidad como expresión particular de la cuestión social» (1998:60).

Para la autora, el Trabajo Social estructura la intervención profesional en relación a las preguntas «sobre qué», «para qué», «cómo» y «con quiénes», sin embargo, señala que las respuestas a tales preguntas son teóricas.

El *campo problemático* es la respuesta al «sobre qué» se interviene en Trabajo Social.

« [...] el **objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades** que se expresan en demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no [...] » (Rozas Pagaza, 1998:60).

El objeto u objetos de intervención son entendidos como una *construcción del pensamiento basado en datos*. Así entendido, « [...] el **objeto de intervención** u objetos de intervención en la perspectiva del campo problemático en trabajo social, son construcciones teórica-prácticas y productos de procesos sociales particulares» (1998:67). Toda intervención profesional tiene una matriz teórica que la sustenta y un instrumental metodológico para recrear esos conceptos en la realidad social.

Poniendo el acento en la pregunta «cómo» se interviene, Rozas Pagaza (2010), señala que es importante contar con herramientas e instrumentos operativos, que derivan de la perspectiva teórica que fundamenta el campo problemático. De este modo, el «cómo» aporta a la competencia teórico-metodológica del Trabajador Social.

La intervención desde el Trabajo Social supone una toma de posición frente al modo de dar respuesta, de atender e interpretar una situación entendida como de vulnerabilidad. Al tiempo que implica decisiones a nivel individual y colectivo fundamentado tanto en una matriz teórica como en el análisis e interpretación de la situación y su contexto.

En esta línea, Aquin y Acevedo plantean el abordaje de la intervención como estrategia global en el espacio de intervención del trabajo social comunitario.

«[…] detrás de cada estrategia de intervención existe una concepción acerca de lo que se quiere intervenir, de sus causas y consecuencias sociales. Cuando alguien propone un tipo de solución como *la solución adecuada* para determinado problema, tiene al mismo tiempo una respuesta teórica para el mismo (es decir, una imagen de lo que es el problema en cuestión)» (2018:2-3).

Existe una anticipación y una proyección de los elementos constitutivos al momento de definir la intervención adquiriendo más peso en cada situación concreta.

Por su parte, desde la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FTS-UNER), se vienen produciendo múltiples investigaciones, entre las que destaco un proyecto de investigación de Mag. Carmen Inés Lera y equipo, en tanto es un aporte significativo en torno al *cómo* de la intervención profesional.

En este sentido, señalan que el *cómo* no puede estar ajeno a los contextos históricos en que se producen los problemas sociales.

« [...] el concepto de estrategia cobra relevancia en la superación de la racionalidad formal- abstracta que plantea métodos o modelos con la pretensión de ser aplicados, ignorando las particularidades de las situaciones concretas. Asimismo, las modalidades táctico-operativas, como conceptualización superadora de las llamadas técnicas, permite articular la reflexión de las dimensiones objetivas y subjetivas de los procesos sociales y las finalidades ético-políticas, lo que conduce a redimensionar elementos de los registros, visitas domiciliarias, entrevistas, entre otros» (2020:47).

Además, plantean que «[...] no hay una forma de 'entrevista', 'visita', 'observación' o 'registro' sino que, tomando en cuenta las múltiples determinaciones, son las finalidades las que van a dar el verdadero contenido a esas acciones» (2020:47)

A continuación, presento algunos contenidos en relación al ausentismo escolar, por tratarse de un problema recurrente que genera demandas de intervenciones hacia el Trabajo Social, y donde se ponen en juego estrategias de intervención tendientes a darles algún tipo de respuestas.

En su investigación, la autora Montivero (2016), hace referencia a las estrategias de intervención implementadas por profesionales del Trabajo Social en el abordaje de las

situaciones de ausentismo escolar. De este modo, se interesa por conocer las estrategias de intervención de profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en el abordaje del ausentismo escolar en el nivel primario de la ciudad de Luján. Señala que el trabajo interdisciplinario allí implica la articulación entre sí (al interior de los EOE) y con otros organismos estatales y no gubernamentales para abordar las problemáticas desde los saberes específicos que cada profesión posee a fin de lograr una meta en común. Entre las problemáticas que se abordan menciona el ausentismo escolar, repitencia, deserción, violencia, sobre edad, bajo rendimiento escolar, problemáticas de salud, adicciones.

«Las estrategias de intervención implican diseñar un proceso que transforme la situación problemática, es la respuesta creada para ello y es mediante el saber especializado y la capacitación permanente del profesional, que esta construcción puede adquirir el significado que se solicite en la práctica; la diversidad de espacios sociales donde el trabajador social interviene es lo que da lugar a la elaboración de diferentes estrategias, ello acompaña a que cada profesional imprima su propia impronta de intervención» (2016:41).

En relación al análisis de viabilidad que realiza la autora, y a las estrategias de intervención, señala que profesionales del Trabajo Social tienen la posibilidad de seleccionar alternativas que aporten a la implementación de las estrategias por medio de tácticas operativas. En este sentido, señala que ellas dan cuenta de las acciones que se realizan en la intervención: la observación, las entrevistas, el informe social, los registros escritos.

En el caso del ausentismo, indica que se aborda desde la inmediatez y no se visualiza una problematización y deconstrucción de esa intervención que supere esa inmediatez del accionar profesional.

Por otro lado, reconoce la importancia del trabajo interdisciplinario porque desde allí se pueden elaborar estrategias conjuntas para la prevención del ausentismo escolar (por ejemplo, propuestas pedagógicas y actividades extraescolares para que cada estudiante pueda estar a la par de sus pares a nivel pedagógico); también realizan visitas domiciliarias ya que con ellas se puede visualizar en cierta medida la dinámica familiar.

Otras técnicas e instrumentos que destaca, son las que usa la Orientadora Social para viabilizar la información como la observación participante, las actas, los cuadernos de intervenciones, la observación de registros docentes e informes sociales para presentar a las instituciones con las cuales trabaja interdisciplinariamente, entre otros.

Por último, la autora reconoce que en esos EOE trabajan interdisciplinariamente y transdisciplinariamente haciendo hincapié en redes con otras instituciones del barrio para intervenir sobre el ausentismo escolar.

III.2.Intervenir en lo social, desde Trabajo Social, en contexto de pandemia por COVID-19

A continuación, recupero los planteos de Carballeda (2020), donde señala que la intervención en lo social desde Trabajo Social, obliga a detectar que hay muchas expresiones sociales de la pandemia por el COVID-19 que se mezclan e interactúan con otros problemas sociales que sufren las personas que toman medidas de prevención para no contagiarse o que contraen la enfermedad.

Pensar en la intervención desde el territorio, tal como la plantea el autor permite dotarla de sentido, situarla en un proceso singular que resignifica las expresiones de la pandemia. El Trabajo Social pensado desde la singularidad, desde el territorio, otorga una visión también singular de las expresiones sociales de la problemática generada por la pandemia. Permite vislumbrar que detrás de las cifras diarias de contagiados, curados y muertos en manos del virus, hay una trama social que agudiza las situaciones de vulnerabilidad generadas por la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, la resignifica, y es allí donde profesionales del Trabajo Social encuentran el desafío para abordar dicha problemática, pero sin la cual no podría comprender la situación micro y macro de la misma.

Según el autor, la intervención del Trabajo Social en el contexto de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 tiene lugar en múltiples áreas: acceso a la alimentación, agua potable, salud, surgimiento o nuevas expresiones de problemas sociales -violencias, discriminación, su impacto subjetivo-, el acceso a derechos, entre otros a considerar.

Para Carballeda (2020), la intervención en lo social implica estar con el *otro* para resolver situaciones que acontecen en la vida cotidiana y se constituyen en problemas sociales, los cuales se vinculan a ciertos derechos a los que no logran acceder plenamente ciertos sectores de la sociedad, tales como la dificultad en el acceso a una

alimentación de calidad, a diferentes servicios, entre otros que se manifiestan de manera fuertemente singular.

Al mismo tiempo, implica comprender sus diferentes expresiones, así como asumir una perspectiva situada o singular del mismo. Es en este sentido, que señala que los dispositivos asistenciales también se territorializan a partir de los cuales se pueden construir diferentes capacidades y posibilidades de respuesta.

Siguiendo con los planteos del autor, asumir una perspectiva integral, que incluya el trabajo transversal de diferentes sectores como salud, educación, acción social, justicia, esto es, un trabajo inter-sectorial, alcanza respuestas más allá de las medicalizadas o que solo apuntan a aliviar los efectos de la pandemia por COVID-19 en términos de intervención. La profundización de las situaciones de vulnerabilidad generada por la emergencia socio-sanitaria implican una oportunidad tanto para revalorizar el lugar del Estado, comprender mejor el componente social de los temas que atraviesan al sector salud, así como para recuperar lo colectivo, entre otros aspectos que se habían ido perdiendo en la urgencia de la vida cotidiana, de las demandas a problemas urgentes, entre otros.

Por su parte, Cazzaniga plantea que «La pandemia alteró absolutamente todos los aspectos de nuestra vida cotidiana individual y colectiva» (2020:6). Para la autora, profesionales del Trabajo Social se encontraban en sus lugares de trabajo tratando de caminar por una senda de dos carriles: el autocuidado y la intervención profesional. Según las recomendaciones de expertos, el aislamiento (autocuidado) era parte del tratamiento que afectaría positivamente a todo el cuerpo social, sin embargo, se volvían contradictorias en tanto en las intervenciones profesionales era y es indispensable la relación cara a cara. En relación a ello, la profesión no podía ser considerada como parte de servicios *no esenciales* ya que un número significativo de profesionales del Trabajo Social estaban dando pasos en esa dirección, reinventando modalidades y estrategias (2020:6).

Para la autora, en el colectivo profesional del Trabajo Social existía un grupo de profesionales que estaba más involucrado, el cual se desempeñaba en el campo de la salud, sin embargo, la intervención profesional directa se encontraba en todos los ámbitos, particularmente en el llamado *aislamiento barrial*. En esta línea, plantea que tienen el *pulso* de los barrios, lo que les permite hacer propuestas sobre cómo llevar adelante ese tipo de estrategias o intervenir a partir de algunos vectores centrales.

También plantea «algunos aspectos en los que trabajo social tiene una fuerte implicación: el conocimiento de la vida cotidiana de estas zonas y/o la capacidad para recogerlos, sistematizarlos y con ellos construir un diagnóstico» (2020:7). Desde el Trabajo Social, se pueden identificar y trabajar empleando diversas estrategias en lo referido a la población más vulnerable del barrio; acerca de mujeres en situación de violencias; de infancias y adolescencias *sujetos* de diferentes violencias: en este caso en particular, señalaba la necesidad de conocer sobre la situación en que se encuentran y coordinar con organismos correspondientes, evaluar singularmente la conveniencia de su permanencia en esos hogares, las estrategias específicas, entre otras acciones posibles y/o necesarias para proteger sus derechos; identificar y trabajar a partir de conocer sobre las condiciones de vida; así como en lo referido a las provisiones/ consumos de esta población.

Por último, señala que estas estrategias de intervención profesional se pueden llevar adelante desde la propia institución barrial, desde organismos centrales, o desde el lugar de asilamiento por medio de propuestas, llamando a demás profesionales y escuchándolos, recogiendo y sistematizando datos (2020).

III.3.Acerca de la emergencia

Según Arito y otros (2017), una emergencia se relaciona con el fracaso de las estructuras sociales que afectan la vida familiar, social y comunitaria generando riesgos que impactan en la vida cotidiana. Se trata de acontecimientos traumáticos, que irrumpen repentinamente en cualquier momento demandando acción inmediata ya que amenazan o ponen en riesgo la supervivencia.

A estos conceptos de emergencia y desastres se los puede vincular con los de crisis en tanto expresan el tránsito de una situación a otra. Se trata de un período atravesado por transformaciones y se desconoce cuál será su desenlace final. Tal como sucedió en el contexto de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

En relación a ello, Martínez Vázquez y Cabrera Galisteo (2019) señalan que la intervención de profesionales del Trabajo Social en situaciones de emergencia no ha recibido tradicionalmente el reconocimiento social y profesional que sí reciben otras profesiones consideradas como *primeras intervinientes* como bomberos, sanitarios y fuerzas del orden. No obstante, actualmente el rol profesional en situaciones de emergencia ha comenzado a transformarse dando lugar a un reconocimiento y

valoración social en aumento lo que vuelve relevante formarse y diseñar *estrategias de intervención* que den respuesta a las demandas generadas en dicho contexto.

Los autores señalan que de manera clásica, las emergencias han tenido como primera intervención la que surge de las ya mencionados fuerzas del orden, como la policía o el ejército, dependiendo de la magnitud de la situación; de los servicios sanitarios, generalmente las ambulancias; y de los servicios de rescate y salvamento, de la mano de los bomberos, en las cuales no se incluía el abordaje del aspecto psicosocial que toda emergencia conlleva y que suele ser más duradero en tanto supera las fases de intervención, rescate y salvamento.

También, los autores realizan una diferenciación entre «emergencia» y «urgencia social». Para ello recuperan los aportes de Pérez Madera (2011) al decir que una emergencia implica situaciones súbitas, o que aparecen de forma repentina y dejan a las personas sin medios personales, familiares y sociales de apoyo para dar respuesta a sus necesidades más básicas. Al mismo tiempo, recuperan los aportes de Arricivita Amo (2013) para aportar un punto de vista más operativo en referencia al desborde de la capacidad de respuesta de los medios de un servicio de atención urgente.

Por otro lado, las urgencias demandan respuestas inmediatas ya que se encuentran involucrados aspectos esenciales e incluso la propia vida. Este último, se caracteriza por no desbordar la capacidad de respuesta de los equipos actuantes y por tener un carácter subjetivo.

III.4.Sobre el «virus», la «pandemia» y su «expansión»

Según Lavell (2020), el riesgo asociado al virus SARS-coV-2 es diverso, en tanto es extensivo y expansivo, además de tener efectos directos e indirectos. Los efectos indirectos se ligan a la «interrupción o a la paralización de la actividad económica y los servicios sociales en todos los ámbitos», tales impactos son consecuencia de las políticas de gestión del riesgo que se llevan adelante por parte de los gobiernos y que lo hacen para enfrentar el riesgo sanitario como tal. En Argentina, la interrupción de actividades consideradas no esenciales se dio casi desde el principio, a partir del 20 de marzo del año 2020. Dentro de las actividades que se vieron interrumpidas, o que se dejaron de realizar de la forma que se venía haciendo está la educación en todos sus niveles y modalidades, la cual se sostuvo de forma remota y virtual mientras duraron las

medidas que así lo disponían. Cabe aclarar que las medidas eran dispuestas desde el gobierno nacional y cada provincia y localidad adhería en mayor o menor medida en base a cómo iba aconteciendo su situación epidemiológica. No obstante, en lo que respecta a la educación existió un consenso bastante generalizado en cuanto a suspender la presencialidad y sostener la medida durante todo el año 2020, principalmente porque no se encontraba dentro de las actividades consideradas *esenciales.*

La interpretación de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 se realiza teniendo en cuenta algo más que su impacto en la salud de las personas, es decir, se incluye una mirada integral para evitar caer en análisis reduccionistas o que tiendan a simplificar una realidad que es mucho más compleja y dinámica, en tanto la experiencia y el paso del tiempo demostraron que su impacto y sus consecuencias trascendieron lo sanitario para alcanzar todas las dimensiones sociales. En definitiva, es importante, dejar en claro la distinción que existe en las lecturas, definiciones y caracterizaciones que se hicieron en torno de la pandemia, enfermedad, virus, emergencia socio-sanitaria por COVID-19, ya que a partir de esas nociones se asumieron políticas públicas diferenciadas.

Según Lavell y otros, «el coronavirus y la enfermedad COVID-19 son desastres o catástrofes desde la perspectiva de la salud pública y la ciencia médica». Por su parte, desde la perspectiva del riesgo de desastres

«[...] es la materialización de un riesgo socialmente producido en el tiempo y en el espacio relacionado con los procesos económicos, sociales, territoriales y ambientales que condicionan el contexto en que la amenaza representada por el coronavirus y la enfermedad COVID-19 se desarrolla, o sea, los diversos factores de exposición y de vulnerabilidad que existen» (2020:3).

Según los autores, se estaba frente a una catástrofe transnacional socialmente construida. Por lo tanto, para poder reconocer y entender las consecuencias que tuvo la irrupción de la pandemia por COVID-19 en la vida de las personas, hay que considerar en primer lugar, que en cada país, región, y localidad tuvo sus efectos singulares, heterogéneos y difícilmente comparables, ya que su impacto negativo se vio agravado en mayor o menor medida por las condiciones estructurales pre-existentes.

En cuanto a la noción de «vulnerabilidad al virus» (Lavell y otros, 2020:7) de cada persona y grupo social, los autores señalan la existencia de un tipo de «vulnerabilidad

intrínseca» vinculada a la genética, al tipo de sangre, al género, la edad, intervenciones quirúrgicas y padecimientos previos que son parte del proceso de salud de cada la persona. A su vez, existen condiciones de salud que no son congénitas ni se deben a una enfermedad previa sino que se trata de decisiones que adoptan las personas tales como hábitos alimentarios y el uso regular de sustancias nocivas, este tipo de condiciones se conocen como «construidos socialmente». De este modo, hay que tener en cuenta que existen estos condicionantes que van tomando visibilidad en la medida en que la emergencia socio-sanitaria fue avanzando, tales condicionantes se pueden entender cómo «factores que influyen en el grado potencial de exposición al cual está sometido un individuo y en su nivel de vulnerabilidad intrínseca al coronavirus» (2020:8).

III.5.La Educación en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19

En este apartado abordo algunas condiciones que atravesaban a estudiantes, a las escuelas de la ciudad de Paraná y al sistema educativo, al momento de la irrupción de la pandemia por COVID-19.

Durante la emergencia socio-sanitaria, las escuelas debieron trabajar sobre sí mismas y con la comunidad educativa para sostener los procesos de enseñanza- aprendizaje adecuándose a la no presencialidad, y a las condiciones de desigualdad socio-educativas pre-existentes. Tal trabajo se daba en el marco de las políticas públicas vigentes, las normativas y disposiciones sanitarias a nivel nacional, provincial y local.

Si bien puedo reconocer y distinguir la singularidad de cada institución educativa y su comunidad, ya que no hay un modelo de escuela como se puede llegar a pensar desde una mirada simplista, lo que atravesaba a todas era el desafío que imponía la educación no presencial en el marco de las medidas sanitarias establecidas, de ASPO y DISPO.

Entre los desafíos que debimos asumir quienes ejercemos como docentes, puedo reconocer aquellos vinculados a la tarea pedagógica, los acuerdos institucionales, las estrategias para llegar al grupo de estudiantes (teniendo en cuenta sus características, la posibilidad de acceder a conectividad o material impreso, uso de las tecnologías y aplicaciones), la organización en nuestros hogares, entre otros aspectos a considerar.

Es importante señalar también que una considerable parte del estudiantado no lograba acceder a los materiales por lo que la escuela a través de la departamental de escuelas, supervisión, dirección, docentes, diseñaron estrategias y propuestas de trabajo para llegar a niñas, niños y adolescentes y que nadie interrumpa su trayectoria escolar.

En este sentido, me resulta importante destacar las resoluciones dictadas por el Consejo Federal de Educación (CFE) desde el comienzo de la pandemia. Las resoluciones 367 y 368 de 2020 establecieron acuerdos para garantizar la continuidad pedagógica, la redefinición curricular y acuerdos sobre criterios pedagógicos para la acreditación y promoción en tiempos de no presencialidad. Relacionado a ello, y mediante la resolución 369/20 del CFE se aprobó el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad, que estuvo orientado a la atención de las trayectorias escolares no iniciadas, interrumpidas o inconclusas. Para ello, definieron formas de acompañar y tender puentes para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Se trató de un programa de índole federal que estaba orientado a mitigar los efectos de la pandemia en el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y personas adultas que se encontraban en situación de trayectorias escolares inconclusas, profundizando de ese modo las desigualdades educativas pre-existentes.

Durante el 2020, desde el Ministerio de Educación de la Nación se distribuyeron los cuadernillos «Seguimos Educando» con propuestas de enseñanza para los niveles inicial, primaria y secundaria de modalidad común.

«Lejos de retraerse, los gobiernos nacional y jurisdiccionales (estaduales), paralelamente a las primeras medidas de control sanitario, emprendieron la producción de contenidos educativos por diversos soportes tecnológicos. El Ministerio de Educación de la Nación ha entregado ya veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También 16 horas de televisión y 8 de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándolas a las de carácter nacional» (Puiggrós, 2020:5).

Esta iniciativa demostraba el compromiso del gobierno con la educación, y requería de dispositivos y mecanismos de acompañamiento a nivel territorial.

En términos pedagógicos, algunos materiales ofrecidos por el gobierno nacional como los mencionados cuadernillos «Seguimos Educando», no reflejaban de manera significativa la heterogeneidad, la diversidad y los múltiples intereses y trayectorias educativas del estudiantado, generando nuevas desigualdades vinculadas al acceso a esos contenidos y/o a las propuestas de enseñanza.

El Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos adhirió al marco regulatorio del CFE, y entre otros objetivos, se preocupó por *construir puentes* entre

docentes, equipos directivos, estudiantes y comunidad educativa en general, por ello procuraban reflexionar periódicamente sobre lo realizado en cada momento del proceso educativo, evaluar los resultados de la enseñanza-aprendizaje, reformular las propuestas de enseñanza adaptándolas a la singularidad de cada escuela, hogar, familia y comunidad educativa. El objetivo era potenciar los avances, mantener y reforzar los vínculos así como superar las dificultades propias del contexto.

Durante el 2021, el CFE fue aprobando diversas resoluciones que definieron pautas y marcos para el retorno a la presencialidad a partir de tener en cuenta las condiciones epidemiológicas del momento. Simultáneamente, se generaron un conjunto de investigaciones e informes de índole estadístico, que mostraban el impacto de la pandemia en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes desde su inicio, y que fueron insumos útiles para la elaboración de políticas públicas.

De este modo, y para recabar información acerca del proceso de retorno a la presencialidad tuvo lugar la primera Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, con la cual se buscaban evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases y la reorganización de las actividades educativas, en el marco de la responsabilidad que tiene el Estado Nacional y los Estados jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación.

En consonancia con ello, la resolución 86/2021 creó el Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas cuyos informes contribuyeron para construir el camino de regreso a la presencialidad durante el ciclo lectivo 2021.

Por su parte, la vuelta al aula durante el ciclo lectivo 2021 con el protocolo de medidas sanitarias que se exigía a cada institución requería de recursos y/o servicios que en general eran escasos o inexistentes para muchas escuelas. Mediante la resolución N° 0117 se aprobaron las «Pautas para la organización y funcionamiento institucional en el retorno a la presencialidad» (CGE, 2021).

Las aulas burbujas, la disponibilidad de elementos de higiene como alcohol en gel cada cierto número de personas, el uso obligatorio del barbijo durante toda la jornada, no se adecuaban a la realidad de muchas escuelas paranaenses que regularmente se quedan sin agua, o cuentan con malas condiciones edilicias, entre otras situaciones igual de preocupantes, y si bien son problemáticas pre-existentes a la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, imposibilitaban el cumplimiento de los «Lineamientos Sanitarios, de

Higiene, Seguridad y acondicionamiento de la Infraestructura» presentados en la resolución N° 2722, «Plan Jurisdiccional de Retorno a Clases Presenciales» (2020).
Hasta aquí se han mencionado algunas fuentes de información oficial e información surgida de la propia experiencia docente que me permiten complejizar la mirada sobre el impacto socio-educativo que tuvo la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

Pero la escuela no solo es un espacio donde se llevan adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones educativas muchas veces son, casi exclusivamente, las que proporcionan el desayuno, almuerzo y merienda de cientos de estudiantes; además de ser un lugar de encuentro, socialización y contención.
Esta función de la escuela habla de prácticas asistenciales que se configuran en el sistema educativo desde hace varias décadas atrás caracterizada por la precarización laboral y los altos índices de pobreza
«[…] en un contexto de creciente desempleo, precarización laboral y pérdida de la seguridad social, los niños no solo concurren a la escuela a aprender; los comedores escolares son un claro ejemplo de las transformaciones que sufre la institución escolar a fines de los 80' y principios de los 90' en un contexto de neoliberalismo creciente». (Calvo, 2015: 82).
En este sentido, Tactagi (2019) también plantea que la *popularización* de las escuelas secundarias se enmarca en un proceso de empobrecimiento de las clases medias y de las clases populares, lo cual ha desplazado la función educativa de la escuela y la ubica ahora en la función de contención social.

Si bien, la función de contención social es previa a la *pandemia*, la entrega de viandas y módulos alimentarios a familias vulnerables adquirió un valor extra durante el contexto de emergencia socio-sanitaria para quienes vieron gravemente afectadas sus condiciones de vida a raíz de las medidas de ASPO y DISPO, ya que muchas personas que eran sostén de familia quedaron desempleadas o no podían salir a trabajar por no estar incluidas dentro de las *actividades esenciales.* También, desde algunas escuelas observamos un aumento en la cantidad de familias que solicitaban el módulo alimenticio, información a la que accedí por ser docente en una escuela primaria de Paraná. Ese aumento en el número de solicitantes podría ser entendido como una manifestación de la crisis socio-económica que se estaba atravesando[2].

[2] Según el Informe "Contexto Social para el Aprendizaje y Riesgo de Deserción Escolar"de Argentinos por la Educación, la pandemia de COVID-19 acrecentó la cantidad de familias en situación de vulnerabilidad y complejizó

III.6.Intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo

En este apartado trabajo la presencia del Trabajo Social en el sistema educativo. Si bien los cargos de trabajo social se pueden ubicar en escuelas integrales y en las escuelas secundarias, además de los equipos interdisciplinarios que trabajan directamente con las escuelas primarias y secundarias (aunque son externos a estas), me interesa incluir estos contenidos teóricos para poder reflexionar sobre posibles intervenciones vinculadas específicamente a problemáticas socioeducativas.

Resulta pertinente en primer lugar, señalar que adhiero a la perspectiva que concibe a la educación como una práctica de liberación y emancipación (Freire, 1970), en tanto horizontes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que son también recuperados críticamente desde el Trabajo Social.

Como señala Bermúdez Peña (2006), los aportes de Freire aparecen con fuerza durante la reconceptualización, permitiendo reconocer, reflexionar y resignificar el quehacer profesional del Trabajo Social en pos de lograr una acción transformadora, un cambio social.

A partir de los planteos de Freire y del movimiento de reconceptualización en Trabajo Social, se fueron generando perspectivas críticas en torno a las tensiones entre Trabajo Social y educación, que dieron lugar a renovados debates que se continúan produciendo dentro del campo disciplinar.

En este sentido, desde posiciones críticas, es importante vislumbrar que las condiciones socio-educativas están enmarcadas en el contexto social, político e histórico en el cual se desenvuelven.

Imbert (2014), señala que

«Desde TS podemos identificar y reflexionar críticamente sobre diversos problemas que atraviesan la vida escolar; reflexionar junto a los diversos actores institucionales sobre los discursos y prácticas cotidianas, formular propuestas de trabajo que favorezcan el logro de los objetivos de la institución educativa, y con ello el derecho a una educación de calidad en la formación de sujetos críticos y autónomos » (2014:1).

aún más la situación de las familias pertenecientes a barrios populares. En este sector, varios referentes indican a la escuela como núcleo de contención para los más jóvenes.

Fernández (2017) por su lado, recupera en su trabajo de investigación los aportes de autores como Villalobos (S/D) y Arévalo (2013), en tanto conciben al *Trabajo Social Escolar* como una subdisciplina encargada de la intervención social en las escuelas. Estos últimos identifican a su vez tres paradigmas que atravesaron la práctica profesional en estos escenarios. El primero, es el paradigma médico-higienista; el segundo, es el paradigma de derechos; y el tercer paradigma, es el de la complejidad de la realidad social el cual abre nuevos horizontes de intervención. Este último sería el encargado de habilitar a trabajadores sociales, en el ámbito de la educación formal. Se trata de espacios donde se trabajan contenidos transversales como salud, igualdad de género, la tolerancia, la no violencia.

El autor, también hace referencia al rol profesional en el sistema educativo, y en relación a ello sostiene que

«Díaz y Cañas, (citados por Fernández y Alemán: 2003), indican que el/la Trabajador/a Social es una figura que en el sector educativo se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, familiar y el social, aportando de acuerdo con el proyecto educativo del centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno socio-familiar» (Fernández, 2018:24).

Siguiendo estos planteos, Himm (2013) señala que si bien la escuela no tiene la tarea de modificar las condiciones materiales de sus estudiantes, esto se puede proyectar a largo plazo y de manera indirecta. Produciéndose así una potencial mejora en las condiciones de existencia material de estudiantes si se plantea el tránsito exitoso de los mismos por el sistema educativo.

De este modo, sería importante profundizar en el horizonte de sentido de la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, con fuerte énfasis en la dimensión ético-política de la Intervención Profesional: contribuir a promover autonomía y ciudadanía, y una institución educativa comprometida.

Desde el Colectivo de Trabajadores Sociales de la provincia de Santa Fe (2021), señalan que el Trabajo Social en instituciones educativas

«Como línea propositiva en su ejercicio profesional, presenta el desafío de acompañar y potenciar en los ámbitos propios de la Educación, el pleno ejercicio de los Derechos de lo/as niño/as, adolescentes y jóvenes, motivando espacios para la participación, organizando en las estructuras institucionales dispositivos de trabajo con la intencionalidad de recrear responsabilidad activa, desde la propuesta en lo cotidiano de

fortalecer la democratización de relaciones y espacios, en miras a la construcción de una ciudadanía autónoma con capacidades para el ejercicio de los derechos y obligaciones con objetivos de inclusión frente a desigualdades sociales persistentes» (2021:1).
Señalan que los objetivos y prácticas en las escuelas se enmarcan en la normativa educativa de la provincia y la nación, además de la Ley Nacional N°26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

III.7.Acerca de las situaciones de desigualdad socio-educativas

III.7.1.Qué se entiende por desigualdades sociales

En este apartado hago referencia a las desigualdades sociales entendiéndolas como constitutivas del sistema capitalista.

Según Grassi « […] el Estado Moderno se funda en la idea de igualdad y libertad; y como constitutivo del proceso de acumulación capitalista, se funda en la desigualdad estructural» (1989:14).

Rozas Pagaza (2001) por su parte, plantea que la instauración del sistema capitalista implicó grandes transformaciones en todas las dimensiones de la vida social, dando lugar a la aparición de necesidades y la permanente lucha por satisfacerlas generando un conjunto de desigualdades, frustraciones e insatisfacción.

Para la autora, la cuestión social no se agota en la relación capital-trabajo, sino que se explicita en un conjunto de desigualdades sociales imprimiéndole a la sociedad un carácter de explotación de los sectores más desfavorecidos, al tiempo que se refiere a las dificultades del Estado para interpretar y organizar las decisiones respecto a la solución de los problemas sociales. «[…] el horizonte de la sociedad caracterizada por la injusticia social, propia del sistema capitalista, canaliza la solución de dichos "problemas sociales" solamente en la medida que no afecte el funcionamiento del sistema» (2001:34) resguardando dicho funcionamiento, expresando de manera aparente el bien común.

III.7.2.Acerca de las desigualdades socio-educativas

Según se encuentra expresado en la normativa vigente, la educación es un derecho inherente a todas las infancias y adolescencias. Así se encuentra explicitado en el

artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (incluida en la Constitución Nacional en la reforma de 1994) y se sostiene en el artículo 15 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, ley 26061 (2005).

Tal como se señala en el artículo 15 de la ley 26061

«[...]las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente» (2005).

El no cumplimiento de los derechos de las infancias y adolescencias implica una transgresión grave que demanda respuestas inmediatas por parte del Estado con el objetivo de restituirlos plenamente.

Tal como señala Tenti Fanfani (2007), no hay aprendizaje efectivo en tanto no estén garantizadas ciertas condiciones básicas, como la alimentación, el abrigo, la contención afectiva y la salud. La ausencia de tales condiciones, entendidas como necesarias pero no suficientes, sumadas a la falta de políticas públicas por parte del Estado profundizan las situaciones de desigualdad, obstaculizando el acceso, permanencia, (en algunos casos el reingreso) y egreso del sistema educativo.

Por otro lado, Kaplan y Llomovatte (2005) señalan que a mediados del siglo XX, entre las décadas del 50 y 60, se asume e incorpora la problemática de la desigualdad educativa como una temática válida en investigaciones socioeducativas de los países centrales. Sin embargo, se hace desde una postura naturalizadora y responsabilizando a la población estudiantil. Los discursos, investigaciones, obras académicas de esta época naturalizaban la mirada estigmatizante del discurso social hegemónico otorgando una explicación individual al fracaso social y escolar.

A partir de esta lógica, se deposita en los grupos sociales y étnicos más desfavorecidos, la responsabilidad de todos sus males. Esto a su vez cobra más sentido si es analizado desde la lógica neoliberal apoyada en el mérito como unidad de medida de todos los

logros de las personas. Así, mediante la lógica meritocrática se justifican innumerables injusticias y vulneraciones de derechos.

Por su parte, se encuentran trabajos específicos realizados desde el Trabajo Social, como los aportes de Imbert quien plantea el lugar que asume la escuela en las situaciones de desigualdad. La autora señala que

«[..] hay escuelas inscriptas en perspectivas que naturalizan las desigualdades sociales y educativas, atribuyéndolas a particularidades individuales de los sujetos, negando –o minimizando al extremo- los condicionamientos que provoca la relación sujeto-contexto y en la cual las instituciones educativas tienen un rol central» (2014:2).

Sus planteos se vinculan a lo expuesto por Terigi, quien refiere a la problemática del *fracaso escolar*, la cual entiende debe ser abordada desde la *perspectiva situacional* como alternativa crítica al *modelo patológico individual.*

«Frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual» (Terigi, 2009:27).

De este modo, la escuela y con ella *los sujetos* que participan de la realidad escolar diaria, juegan un rol muy importante en la producción y reproducción de las desigualdades socio-educativas en tanto sus posicionamientos al momento de tomar en cuenta el contexto del estudiantado contribuyen -o no- a la profundización de dichas desigualdades.

Por su parte, Montivero (2016) hace referencia al problema del *ausentismo escolar* y lo entiende como una vulneración del derecho a la educación, lo cual genera exclusión y marginación social. El ausentismo escolar no solo se debe a factores culturales, sociales y económicos, sino que también se debe mirar a la escuela, su política educativa, las prácticas docentes y desde allí poder modificar y transformar las dinámicas organizativas y planteamientos curriculares que podrían contribuir directa o indirectamente al ausentismo escolar.

En esta línea, me resultó valiosa la publicación del «Cuadernillo N°3: SPI: Introducción al Sistema de Protección Integral de Derechos» (2012), ya que ofrece un análisis crítico sobre el contenido del Sistema de Protección Integral (SPI).

La ley N° 26061 (2005), da lugar a la conformación de este SPI cuyo objetivo es la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, también existen leyes que establecen derechos tales como la ley N°26206 de Educación Nacional (2006) y la ley N° 9890 de Educación Provincial de Entre Ríos; ley N°26150 de Educación Sexual Integral (2006) que en su artículo 1 expresa que «todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privadas»; la ley N° 27234 «Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género» (2015), la cual cobra mayor relevancia a partir de considerar a la educación en todas sus modalidades y niveles como factor imprescindible en la prevención y erradicación de la violencia de género, ya que una sociedad más justa e igualitaria será posible con una educación basada en la transversalidad, es decir, incluyendo en las propuestas pedagógicas y proyectos institucionales saberes que trascienden lo meramente curricular.

Desde el punto de vista histórico la escuela ha avanzado en dirección a la igualdad e inclusión educativa aunque siguen subsistiendo situaciones que se contraponen a ello. Partiendo por la ley N° 1420 (1884) promulgada durante la presidencia de Julio Argentino Roca fue fundamental en la constitución del sistema educativo, logrando una educación gratuita, obligatoria y laica para todas las infancias en un momento histórico caracterizado por la conformación de la identidad nacional, considero que la mencionada ley es el comienzo en un largo camino de luchas por el reconocimiento, ampliación y restitución de derechos hasta alcanzar un enfoque de derechos apoyado en el *interés superior del niño.*

Según Estigarribia (2014), a partir del año 2011 se ha observado un incremento en las políticas públicas con la intención de lograr la permanencia de la juventud en la escuela. En este sentido, puedo recuperar como factor positivo la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el programa Progresar. Ambas políticas son concebidas como herramientas para universalizar el ejercicio de los derechos y la inclusión socio-educativa.

No obstante, el autor agrega que siguen existiendo situaciones de interrupción de la trayectoria escolar por lo que se hacen necesarios dispositivos que mantengan el acompañamiento personal y promoción de la participación comunitaria. Es decir, que si se pretende lograr un efecto duradero a partir de estas políticas se tienen que garantizar ciertas condiciones sociales que lo hagan posible. En este sentido, señala que existen múltiples organizaciones barriales que posibilitan el acompañamiento socio-educativo como también hay otras que requieren de un apoyo institucional y asistencial que les permita rediseñar sus metodologías y propuestas de trabajo.

III.8.La inclusión educativa: condición necesaria frente a las desigualdades socio-educativas

La noción de inclusión educativa implica el acceso de niños, niñas y adolescentes a la educación más allá de sus condiciones sociales, económicas, culturales y de aprendizaje, en tanto es un derecho.

Himm (2013) señala que no es posible hablar de obligatoriedad educativa tal como lo establece la Ley Nacional de Educación Nº 26206 (2006) sin reconocer a la educación como un derecho.

La autora indica que la inclusión pensada en el ámbito educativo se remonta al Foro Internacional de la UNESCO (1990), donde se impulsó con la idea de satisfacer las necesidades de aprendizaje dentro del sistema formal de educación, garantizando el bienestar individual y social. En este sentido, señala que el concepto de inclusión en principio se usaba como reemplazo del término integración, haciendo referencia a la necesidad de integrar a las infancias y adolescencias con limitaciones físicas y/o intelectuales al sistema de educación formal y común.

Al vincular esta noción de inclusión con la Ley Provincial de Educación Nº 13688 de Buenos Aires, señala que el Estado es el primero que se auto-obliga a garantizar políticas de inclusión. Además de disponer de los recursos para que la inclusión se realice en igualdad de oportunidades y sin importar la condición socio- económica. Agrega además, que la inclusión educativa demanda de ciertos mecanismos que se deben desarrollar en las instituciones y en los lineamientos y programas desde la Dirección General de Escuelas en pos de garantizar lo que la Ley expresa como *obligatoriedad* de la educación en casi todos los niveles educativos.

En otras palabras, señala que es necesario tensionar los términos obligatoriedad escolar-inclusión educativa ya que la normativa no es suficiente para garantizar el derecho a la educación. Por eso indica que el Estado tiene que acompañar con Políticas Públicas que garanticen la restitución de otros derechos que han sido vulnerados, que también se constituyen en obstáculos especialmente en los sectores populares.

Himm también señala que con la Asignación Universal por Hijo/a (AUH) se logró el crecimiento del índice de escolarización ya que una mayor cantidad de personas se vieron motivadas por escolarizar a sus hijos e hijas. Desde la visión de la inclusión educativa, la AUH plantea como contraprestación la inscripción en escuelas lo cual interpela a éstas a inscribir a la totalidad de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en edad escolar sin posibilidad de negarse a hacerlo bajo argumentos tales como la falta de DNI, estudiantes residentes en otros barrios, extranjeros, entre otros.

En este sentido, señala que la AUH evita prácticas de no inclusión educativa. Y si bien estos cambios son parte de la historia reciente, impacta en las aulas y en la cotidianeidad de lo escolar; es decir, que la mayoría de las familias ya no van a la escuela *a pedir un guardapolvo, útiles o zapatillas,* sino que ahora van a *buscar la firma de la directora que habilite en la libreta de la AUH un lugar para la educación en la vida de estos niños,* niñas y adolescentes. Por lo tanto, Himm entiende que este hecho implica un ejercicio ciudadano, y no la búsqueda de una dádiva social, en tanto es percibida con dignidad por las familias.

Resulta interesante ampliar la mirada en relación a la noción de inclusión educativa introduciendo los planteos de Calvo (2016) al decir que

«[...] la inclusión educativa y la planificación de la política pública dan cuenta de una serie de procesos a partir de los cuales se define a la educación y a las distintas estrategias para dar respuesta a múltiples problemáticas que a diario trasciende las escuelas y con ello las prácticas de los actores» (2016:139).

Es decir, que para pensar en la «inclusión educativa» también se deben tener en cuenta las políticas públicas en materia de educación en tanto enmarcan la toma de decisiones y la puesta en práctica.

Según la autora, se habla de inclusión en educación porque precisamente existe exclusión; y entiende que el sistema educativo resulta excluyente en la medida en que

las personas no se adapten a sus reglas. Esto genera incongruencia en tanto el mandato fundacional de la escuela demandaba que ésta, aporte a la construcción de ciudadanía, que sea accesible para a todas la ciudadanía en definitiva se esperaba, y se espera, que sea inclusiva.

Con la situación de emergencia socio-sanitaria por COVID-19, se vuelve pertinente reflexionar en torno a aquellas prácticas educativas que según la autora se han vuelto excluyentes de lo diferente, lo diverso.

La inclusión educativa, y en relación a ella, las diversas políticas públicas se vieron puestas en jaque al irrumpir la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

III.9.El trabajo en Red

Tal como se señala en el documento Módulo 4 de «Capacitación en servicio para trabajadores de la salud en el primer nivel de atención del Ministerio de Salud» de la Nación (2017), el trabajo en Red es una estrategia de trabajo que permite la articulación y el intercambio entre distintos *actores* sociales, como instituciones y personas. La idea es unir voluntariamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para alcanzar fines compartidos. En este sentido, el trabajo en Red surge de la decisión conjunta de desarrollar una tarea en común, e involucra objetivos compartidos pero sin perder de vista la identidad de sus participantes. Se puede entender como el esfuerzo por encontrar respuestas comunes a los problemas de la comunidad y ello demanda el estar en íntimo contacto con las demandas y necesidades de las personas.

En la Red es esencial aunar esfuerzos, procurando dar respuesta a las demandas y necesidades de la gente sin interponer estrategias o decisiones; se trata de lograr a partir de esta complementariedad una mayor capacidad resolutiva, mayor eficacia y eficiencia en lo que se hace como resultado del intercambio y la colaboración. Para el trabajo en Red a su vez, se requiere de una capacitación y actualización continua

Entre las herramientas que se pueden utilizar en el trabajo en Red y que permiten conocer mejor las situaciones de vulnerabilidad social se pueden encontrar las conversaciones informales con residentes del barrio, visitas domiciliarias por parte de profesionales de salud, trabajo social, entre otros; entrevistas programadas con referentes barriales, observación de actividades en instituciones educativas, Centros de Salud, en el barrio, etc.; encuentros con otras instituciones o grupos de personas.

Las redes son dinámicas ya que se ajustan a las demandas y necesidades del contexto social en el que se inscriben. Entre las principales modalidades que pueden adquirir se encuentran las redes a nivel comunitarias, institucionales, intersectoriales, entre otras.

Capítulo IV

DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

IV.1.Tipo de diseño

La forma en cómo se articulan y comunican los elementos principales de la investigación, es decir, la pregunta de investigación, los objetivos, la teoría, los métodos de obtención de datos, dan cuenta de un diseño cualitativo flexible y abierto. Según Mendizábal (2006) en los diseños cualitativos la flexibilidad, que abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación, permite advertir (durante el proceso de investigación) situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; permiten tanto adoptar técnicas novedosas de recolección de datos como elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. De este modo, el proceso de investigación se realizó en forma circular lo cual fue pertinente en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19 que me planteaba nuevos modos de conocer y hacer.

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo, que como indican Taylor y Bogdan (1987), intentó comprender y explicar ciertos rasgos de la vida social que pudieron ir más allá de los escenarios y personas estudiados en particular pudiendo seleccionar activamente lo que fue más importante para la investigación. De este modo, busqué describir y explicar las estrategias de intervención que pusieron en juego profesionales del Trabajo Social que intervinieron en situaciones de desigualdad socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. En un intento por reconocer cuáles eran las principales demandas de la comunidad educativa, describir situaciones de vulnerabilidad socio-educativa, identificar y analizar decisiones y acciones de la comunidad educativa en el contexto de la Red Noreste.

Para poder conocer las estrategias que pusieron en juego las trabajadoras sociales que se desempeñaban en los Centros de Salud de la Red Noreste ante situaciones de desigualdad socio-educativa en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19, no tomé como *muestra* a un grupo de estudiantes o familias en estas condiciones ni a un grupo de profesionales del Trabajo Social dentro de una población más extensa para luego, mediante el estudio generalizar. Sino que traté de desarrollar una

descripción, interpretación y explicación de estas situaciones de acuerdo al contexto en el que se ubicaban.

Desde una posición explícita, fue importante reconocer que en el proceso de conocer me interpelaron mis propios valores, creencias y representaciones. Es importante poder reconocerme como *sujeto* implicada en dicha situación e imprimiendo mi propia visión. Sin embargo, esto no quiere decir que la información obtenida sea de menor calidad o fiabilidad que los obtenidos mediante una investigación cuantitativa sino que tuve que mantenerme atenta a ello en todo momento.

El supuesto que formulé en relación a las estrategias de intervención de profesionales del Trabajo Social en el contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19 también ubica a la investigación desde una lógica cualitativa que se diferencia de una hipótesis de investigación explícita como la que se puede dar en un diseño cuantitativo.

Además, los datos obtenidos en el proceso de investigación son descriptivos, y desde un análisis narrativo intenté identificar las estrategias de intervención profesional.

IV.2.Contexto

El contexto seleccionado para la investigación se ubicó en la Red Noreste de la ciudad de Paraná. Esta es una de las múltiples Redes Territoriales que están activas en la ciudad. La misma, es una Red Intersectorial de instituciones, organizaciones y *sujetos* que se encuentran al servicio de la comunidad de la zona noreste de la ciudad de Paraná.

La creación de la Red Noreste de la ciudad de Paraná es una estrategia de trabajo articulado en la que participan distintas personas-referentes y organizaciones sociales de la zona. Entre las instituciones que participan puedo mencionar los Centros de Salud (Centro de Salud Cecilia Grierson, Centro de Salud Dr. León Alcain, Centro de Salud Seling Golding, Centro de Salud “El Brete”, entre otros.) escuelas primarias y secundarias (como las escuelas primarias Nº24 y Nº 206, las escuelas secundarias Nº19 y la ESJA Nº59, entre otras), comedores y merenderos comunitarios (de la Toma Nueva, los Arenales, merenderos de Nueva Ciudad, de barrio Sachetti y Florida), iglesias, comisarias (como la comisaria Nº 14), el Hospital Escuela de Salud Mental, clubes y comisiones vecinales (de la Toma Nueva, Arenales y Parque del Río), entre otros.

Desde la Red Noreste solían hacer una reunión mensual donde se juntaban para dialogar, reflexionar y tomar decisiones relacionadas a necesidades y demandas de la zona. Durante la pandemia, ello se interrumpió ya que estaban suspendidas las reuniones presenciales, por ese motivo optaron por reunirse virtualmente y comunicarse a través de las redes sociales, por ejemplo, los eventos se compartían en el grupo de WhatsApp de la Red y desde el facebook «Red Noreste Paraná» difundían información de utilidad para la comunidad.

También contaban con un recursero y algunos organismos de la municipalidad concurrían para ayudar en la difusión o prevención, dependiendo de las políticas o programas que se estaban desarrollando en ese momento.

En relación a la comunicación entre las Redes, pude conocer que en el año 2020, la Secretaría de Participación y Gestión Comunitaria convocó a integrantes de las múltiples Redes territoriales de nuestra ciudad para compartir lo realizado en esos meses y realizar un mapeo con información útil durante la situación de emergencia socio-sanitaria por COVID-19, ese encuentro entre Redes fue para fortalecer y acompañar a las organizaciones sociales e instituciones educativas en su relación con la comunidad.

IV.3.Universo o población

La población estuvo conformada por profesionales del Trabajo Social que intervinieron en situaciones de desigualdad socio-educativa desde instituciones de la Red Noreste.

IV.4.Unidad de análisis

Como unidad de análisis para la investigación seleccioné a profesionales del Trabajo Social del Centro de Salud Cecilia Grierson (CSCG), Centro de Salud Selig Golding (CSSG), Centro de Salud Toma Nueva (CSTN), Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) y de la escuela secundaria N°19 Raúl Humberto Záccaro (ESRHZ) que intervinieron en situaciones de desigualdad socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

IV.5.Tipo de muestra

A la pregunta-problema la realicé en forma general acerca de una población amplia y luego, seleccioné una muestra a fin de responder a la pregunta-problema. La muestra estuvo constituida por cinco trabajadoras sociales que se desempeñaban en instituciones de salud y educación durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

El muestreo fue intencional, de accesibilidad y de carácter teórico en el cual se tuvieron en cuenta a trabajadoras sociales que se encontraban trabajando en los Centros de Salud de la Red Noreste y en el HESM durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. En este sentido, fue un facilitador ser docente de una escuela primaria que conforma la Red ya que me permitió consultar a directivos y docentes sobre los Centros de Salud de referencia y sobre trabajadoras sociales que habían intervenido en algunas de las situaciones de vulneración de derechos que fueron detectadas por la institución educativa donde trabajo.

IV.6. Técnicas de recolección y análisis de la información

Realicé entrevistas semi estructuradas, que como Guber (2001) señala es una de las técnicas más apropiadas para el acceso al universo de significaciones de las personas.

Las entrevistas fueron realizadas a trabajadoras sociales que se desempeñaron en instituciones de la Red Noreste de la ciudad de Paraná durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. Estas entrevistas incluyeron preguntas orientadoras que apuntaban a identificar el tipo de demandas que recibían antes y durante la emergencia socio-sanitaria, las estrategias de intervención que ponían en juego para dar respuestas a esas demandas, y preguntas que indagaban acerca del quehacer profesional en instituciones educativas.

Teniendo en cuenta el contexto epidemiológico al momento de realizar las entrevistas, la primera la hice por videollamada, y a las demás de manera presencial respetando las medidas de seguridad sanitarias como el uso del tapabocas, distancia social y alcohol en gel ya que al momento de realizarlas aún estaban vigentes las medidas de seguridad sanitarias, como el DISPO. Siendo posible en cada caso grabar, previo a solicitar el consentimiento de las trabajadoras sociales, para luego desgrabarlas y realizar un análisis de los datos.

En relación al análisis de los datos me basé en los aportes de Hernández Sampieri (2014), dado que mediante el análisis cualitativo, me avoqué a explorar los datos, darles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), describir las experiencias de las trabajadoras sociales según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del

problema; comprender en profundidad el contexto que rodeaba los datos, reconstruirlos, vincular esos resultados con el conocimiento disponible para procurar generar conocimiento fundamentados en los datos.

Capítulo V

HALLAZGOS PRODUCIDOS

V.1. La Red Noreste de Paraná: una Red Intersectorial como marco de intervención del Trabajo Social en emergencia socio-sanitaria por COVID-19

V.1.1. Sobre el trabajo de la Red Noreste

Mi decisión de investigar el objeto planteado relacionándolo con una Red Intersectorial responde por un lado, a la necesidad de realizar un recorte territorial; por otro lado, se vincula a mi actividad laboral como docente de una escuela primaria que forma parte de la Red Noreste lo cual motivó mi interés por indagar en su marco, volviéndose un facilitador al momento de acceder a referentes e información relevante para este trabajo. Por último, tuvo que ver con la posibilidad de indagar sobre intervenciones articuladas entre instituciones que conforman la Red procurando identificar si existía integralidad en sus abordajes vinculados a diversas situaciones de desigualdad socio-educativas.

En este apartado, presento una descripción sobre la Red Noreste de Paraná: aspectos relacionados a su conformación, modalidad de trabajo durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, entre otros elementos relevantes que indagué para conocerla más. Esto surgió como un interés específico a desarrollar en el proceso de investigación, dado que no encontré información sistematizada acerca de esta Red y considero puede constituir un aporte valioso para quienes la conforman y/o se vinculan con ella.

En esta línea, me resultó valioso recuperar los planteos del Módulo 4 «Curso en Salud Social y Comunitaria» (2017), acerca de la importancia del trabajo en Red, en tanto se señala que es una estrategia de trabajo que permite la articulación y el intercambio entre instituciones y diferentes referentes sociales. Donde uno de los objetivos es unir voluntariamente los esfuerzos, experiencias y conocimientos para alcanzar fines compartidos. Ese tipo de trabajo surge de la decisión del conjunto de desarrollar una tarea en común e involucra objetivos compartidos sin perder de vista la identidad de quienes participan. En definitiva, se puede entender como el esfuerzo por encontrar respuestas comunes a los problemas de la comunidad y ello conlleva estar en contacto directo con las demandas y carencias (2017). Tales planteos pueden ser particularizados en la Red Noreste de Paraná, donde diferentes *sujetos* participan conjuntamente de dispositivos, programas e iniciativas comunitarias.

En el citado documento del Ministerio de Salud también se señalan algunas herramientas de conocimiento que se pueden utilizar en el trabajo en Red y que permiten identificar situaciones de vulnerabilidad social. Entre esas herramientas se encuentran las conversaciones informales con residentes del barrio, visitas domiciliarias por parte de profesionales del Trabajo Social y de salud; entrevistas programadas con referentes barriales, observación de actividades en instituciones educativas, Centros de Salud, en el barrio, etc.; encuentros con otras instituciones o grupos de personas (2017).

Las Redes son dinámicas lo cual es útil para atender de manera diversa a las demandas y carencias del contexto social en el que se inscriben. Además, pueden ser de distintas modalidades, las principales son las Redes a nivel comunitarias, institucionales, intersectoriales, redes personales y familiares y las redes de servicios (2017).

Considero al trabajo en Red como una estrategia de intervención situada en lo territorial con sus múltiples singularidades**,** y como un abordaje que permite superar la fragmentación, desarticulación y desvinculación del contexto social.

Según Carballeda, el trabajo desde lo territorial, implica comprender sus diferentes expresiones, conlleva asumir una perspectiva situada o singular del mismo, desde el cual «no hay un Covid19 sino muchísimas expresiones sociales de éste que dialogan con otros problemas sociales de las personas» (2020:2).

En ese sentido, las consecuencias que generó la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 fueron muy diversas, las cuales se manifestaron al entrar en contacto con las múltiples y heterogéneas condiciones económicas, sociales y emocionales de las personas. Atendiendo a esta singularidad de lo social, desde el Trabajo Social se pueden realizar abordajes situados «poniendo en claro que una cifra epidemiológica, como una cantidad de casos, debe ser complementada por las características territoriales de las circunstancias de cada uno de ellos» (2020:3).

En esta línea el autor señala que «los dispositivos asistenciales también se territorializan y desde allí se construyen diferentes capacidades y posibilidades de respuesta» (2020:4). Tal como plantea Carballeda, ese trabajo se hace desde la «intersectorialidad», es decir, como perspectiva integral que incluye el trabajo transversal de diferentes sectores como salud, educación, acción social y justicia, por medio del cual se alcanzan respuestas más allá de las «medicalizadas» o que solo apuntan a aliviar los efectos de la pandemia por COVID-19 en términos de intervención (2020).

Cabe señalar que la información que logré reconstruir sobre la Red Noreste de Paraná proviene principalmente del relato de las trabajadoras sociales entrevistadas. En ese sentido, pude identificar algunas ideas y conocimientos que tenían en relación a los objetivos, instituciones, organizaciones y personas en general que participaban de las iniciativas y actividades durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. A ello, le sumé los aportes que realizó uno de sus referentes, ya que me brindó información del documento llamado Recursero, en el cual aparecían aspectos relevantes relacionados a la fecha de conformación de la Red, integrantes, objetivos iniciales, modalidades y algunos abordajes realizados antes de la emergencia socio-sanitaria.

Además, lo pude enriquecer con la información brindada desde la Dirección de Redes Barriales y Comunitarias desde la cual accedí a información relevante mediante el diálogo informal con quien era la directora en el año 2021.

Desde allí, pude saber que las distintas Redes territoriales de la ciudad de Paraná venían trabajando desde hace varios años, sin embargo, con la creación de la Dirección de Redes Barriales y Comunitarias, durante la gestión del intendente Adán Bahl a fines del año 2019, se les otorgó el reconocimiento institucional desde la municipalidad de Paraná.

La Dirección de Redes Barriales y Comunitarias pertenece a la Secretaría de Participación y Gestión Comunitaria de la ciudad de Paraná desde donde se abordan los ejes de Ambiente y Acción Climática, Mujeres y Diversidad, Salud Comunitaria, Bienestar Animal e Integración Social y Comunidades Vecinales. Esta Secretaría fue creada con el objetivo de fortalecer la relación entre el municipio de la ciudad de Paraná y la comunidad.

A mediados de mayo del año 2021, renuncia la secretaria, asumiendo sus funciones la subsecretaría. En ese contexto de cambios en la conducción surgió la idea de disolver la Secretaría y unirla a Desarrollo Social de la ciudad, pero tal intención fue resistida por el personal ya que entendían que su creación posibilitó un mayor trabajo con las redes territoriales y las áreas que la integran[3].

[3] Información obtenida en diálogo informal con la directora de la Dirección de Redes Barriales y Comunitarias.

Por otro lado, destacó la forma de organización de las Redes en tanto la comunicación y trabajo se dan de manera horizontal y directa entre la Dirección de Redes Barriales y Comunitarias y cada referente barrial.

A partir de la información obtenida a través de la directora pude conocer que entre los objetivos de la Dirección se encuentra el acompañar a las Redes en el abordaje de las problemáticas a nivel territorial por medio de gestiones y políticas específicas, pero no así a resolverlas directamente desde allí. En tal sentido, si alguna persona o institución no logran resolver alguna cuestión en particular, se pueden comunicar con la Dirección para buscar asesoramiento, ayuda u otros acompañamientos. A modo de ejemplo, puedo señalar que durante el año 2020 se inició el proyecto de extensión Mapear en Emergencia desde la Facultad de Trabajo Social en conjunto con la Dirección, el cual fue utilizado en su momento como una herramienta de trabajo para el abordaje territorial, siendo la primera acción que se realizó a partir de la creación de la Dirección.

Tal como se señala en el sitio Mapear en Emergencia, el proyecto utiliza (aún está disponible) una herramienta para geolocalizar áreas programáticas, instituciones, organizaciones y proyectos de extensión en la ciudad de Paraná. Se creó de ese modo una herramienta para la planificación de la Política Social, y a la cual puede acceder libremente toda la población. Desde el sitio web se puede acceder a un mapa actualizado y organizado dentro del cual se pueden encontrar distintas CaPAS (Cartografía para la Atención en Salud). Dicha propuesta fue el fruto del trabajo articulado entre la Secretaría de Participación Ciudadana, la Municipalidad de la ciudad de Paraná y la Facultad de Trabajo Social, con la que se buscó fortalecer las redes comunitarias e institucionales desde la perspectiva de la intersectorialidad.

Otro recurso similar fue el proyecto de extensión Mapear Redes, que fue una herramienta de trabajo más focalizada con la que se buscaba incorporar al trabajo en Red a las instituciones y organizaciones que no participaron del Mapear en Emergencia, para lo cual desde la Dirección se realizaron diversas reuniones durante el 2020 con instituciones y organizaciones a fin de acordar la estrategia de trabajo.

La propuesta Mapear Redes contó con la Facultad de Trabajo Social como unidad académica ejecutora, y se realizó sobre el antecedente de la acción de extensión Mapear

en Emergencia, dando cuenta del compromiso asumido por la universidad pública frente a la irrupción de la pandemia.

V.1.2. Acerca de la conformación de la Red Noreste

Este punto surge a partir de mi interés como docente de una de las instituciones que integran la Red y de sistematizar la información que logré obtener mediante el diálogo informal con referentes del HESM, la directora de la escuela 206 que se encontraba durante el año 2020 y de las entrevistas realizadas a las trabajadoras sociales de la Red Noreste de Paraná.

La Red Noreste es una Red Intersectorial de instituciones de distintos ámbitos como Educación, Salud, Seguridad, Justicia y Deportes y Recreación; organizaciones y de quienes residen en el barrio que se encuentran al servicio de la comunidad para alcanzar un interés común.

Según se expresa en el documento «Recursero de la Red Noreste de la ciudad de Paraná» el cual fue elaborado por referentes, la Red fue conformada en julio del año 2018 a partir del interés de la escuela secundaria N°19 Raúl Humberto Záccaro y una comisaría de la zona con la que ya venían trabajando conjuntamente en relación a algunas temáticas. Durante el Encuentro InterRedes en junio del 2018, las instituciones habían expresado su interés por conformar la Red. En ese entonces convocaron a la División Extensión Comunitaria del Hospital Escuela de Salud Mental y en forma conjunta invitaron a otras instituciones de la zona para iniciar el trabajo.

Para poder visualizar la extensión territorial de la Red Noreste resulta pertinente ubicar su área programática en tanto, como se observa en la figura 1, abarca una gran parte de la ciudad desde el punto de vista espacial como así también desde el punto de vista de las diversas instituciones y *sujetos* que la conforman. Está delimitada por las calles Blas Parera, Don Bosco, La Paz, pasando por el Hospital Materno Infantil San Roque hasta calle La Rioja, y desde allí hasta la Costanera de Paraná inclusive.

Figura 1. Red Noreste de Paraná.



Fuente: elaboración propia.

Entre las instituciones de Salud ubicadas en la Red Noreste pude identificar el Centro de Salud Selig Golding, en Avda. Laurencena 63; el Centro de salud El Brete, en Juan Pringles 510; Centro de Salud Dr. José Alcain, en Los Constituyentes 70; Centro de Salud Cecilia Grierson, sobre calle Raúl Záccaro 1844; y el Centro de Salud Toma Nueva, ubicado en Rondeau y Viraró. Este último, de dependencia municipal, el resto son Centros de Salud provinciales.

También se encuentran comprendidos el Hospital Materno Infantil San Roque, en La Paz 450, y el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) ubicado en Rondeau y Ambrosetti, las cuales son instituciones de salud muy importantes en la Red Noreste.

Además, identifiqué 28 instituciones educativas. Entre ellas hay 11 instituciones de educación inicial y primaria: Escuela primaria Nº 24 Maximio Victoria; Escuela primaria Nº 206 Los Constituyentes; Escuela primaria nocturna Nº 157 Anexo Villa Almendral Alberto Gerchunoff; Escuela primaria Nº 20 Ceferino Namuncurá; Instituto privado Nº 21 de formación primaria de Adultos María Goretti; Escuela primaria Nº 96 José Manuel Estrada; Escuela primaria Nº 158 José Benjamín Zubiaur; Escuela primaria privada Nº 88 María Auxiliadora; Escuela Nº 1 de Jornada Completa Pérez Colman; Escuela primaria Nº 23 Rudecindo Alvarado; Escuela primaria Nº 202 Gaspar Benavento. Además de 9 instituciones de educación secundaria: Escuela Nº 59 Toma Nueva; Escuela Nº 19 Raúl Humberto Záccaro; Instituto privado Nº 183 de educación

secundaria Ceferino Namuncura; Escuela técnica Nº 100 Puerto Nuevo; ESJA Nº 142 Leopoldo Herrera; Escuela privada Nº 191 María Reina Inmaculada; ESJA Nº 141 Ramón S. Otero; Escuela Nº 38 Paula Albarracin de Sarmiento; Escuela Técnica Nº 5 Malvinas Argentinas; Instituto privado Nº 143 Nuestra Señora de la Esperanza. También se encuentran ubicadas 4 instituciones maternales: Jardín Maternal Municipal San Pablo; Jardín Maternal Boyerito; Centro de Desarrollo Infantil San Cayetano; Jardín Maternal Municipal Estrellita. Y los institutos de formación profesional: el Centro de Capacitación y Formación Laboral UADER.

Además, están comprendidas 2 comisarías: la Comisaría Octava ubicada en calle Laurencena N°177, y la Comisaría Decimocuarta en Rondeau N°2200; se encuentra incluida también la Escuela de Oficiales Dr. Salvador Maciá en Fraternidad N°1415; 28 comisiones vecinales y algunos merenderos comunitarios[4].

A partir de haber podido acceder al documento «Recursero de la Red Noreste de la ciudad de Paraná» (2019), que me fue facilitado por un referente del HESM, las diversas instituciones que la *conformaron* en sus inicios eran el CoPNAF: Servicio de Protección de Derechos San Cayetano, Programa Mejor es convivir; la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF): Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia; Fundación Ecos de Eternidad. Además de las instituciones educativas N°19 Raúl Humberto Záccaro, la Escuela primaria N° 206 Los Constituyentes, la Escuela Técnica N° 1 Liceo Paula Albarracin de Sarmiento, y el club Fournier.

Cabe mencionar que en el documento[5] se encuentran diferenciadas en dos apartados las instituciones que «conformaban» la Red al momento de elaborar el documento, de aquellas que habían «acompañado el proceso transitado» para dar surgimiento a la Red. En este último caso mencionan a las comisiones vecinales Toma Nueva, Villa del Parque, El Túnel, El Brete, Sta. María de los Ángeles; al Área de Fortalecimiento Institucional de la Jefatura de Paraná de la policía de Entre Ríos; el Ministerio de Desarrollo Social (Consejo de políticas Sociales); Supervisión Departamental de

[4] Información obtenida de la Directora de la Dirección de Redes Barriales y Comunitarias en julio del año 2021.

[5] Se trata del Recursero de la Red Noreste de la ciudad de Paraná (2019) cuya información fue muy importante para identificar las instituciones que venían trabajando desde su conformación.

Escuelas de las zonas 14 y 18; comisarías N° 14 y N°17 y los centros de salud Alcain y Cecilia Grierson.

Otro aspecto del documento que me resultó interesante recuperar, se refiere a que al momento de la conformación de la Red Noreste sus referentes habían manifestado la necesidad de trabajar con adolescentes y jóvenes de la zona desde la prevención y promoción. Relacionado a ello, mencionan la intención de trabajar desde la perspectiva de derechos en la asistencia en las situaciones que lo requiriesen. Esto último es muy amplio y no se encuentra especificado en el documento pero considero que se trata de abordajes diversos relacionados a salud, educación, justicia y recreación.

En relación a la modalidad de trabajo de la Red, pude conocer que realizaban reuniones mensuales de la que participaban representantes de las distintas instituciones con el objetivo de definir las actividades a realizarse en el territorio.

Entre las actividades enumeradas en el documento que estuve analizando y que se vinculan con mi tema y objetivos de investigación pude identificar el «Trabajo de articulación entre Educación y Salud Mental», «Talleres de armado de contenido de la programación de la radio "La Bisagra" del Hospital Escuela de Salud Mental en la escuela Raúl Humberto Záccaro durante el primer semestre» del año 2019. «Talleres de difusión de la Ley Nacional de Salud Mental N°26657 y espacio de reflexión con los adolescentes para desestigmatizar la Salud Mental en la escuela "Paula Albarracín"» , y «Actividad de información del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) y su implementación en la zona Noreste realizado por el Plan ENIA de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de desarrollo Social Nacional en el club Fournier, acompañado por la Red» .

Esta indagación acerca de la Red Noreste me permitió aproximarme a su conocimiento, identificando y describiendo los objetivos que motivaron su creación, las instituciones que la conformaron desde su origen y aquellas que se fueron incorporando luego, los programas que se ponen en juego, sus principales actividades y abordajes territoriales, además de conocer acerca de *sujetos* que la fueron conformando desde sus orígenes, todo lo cual me otorga un marco de entendimiento y contextualización de las intervenciones realizadas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

V.1.3.El trabajo desde instituciones de la Red Noreste de Paraná durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

A continuación, recupero el trabajo que se realizaba desde los Centros de Salud en conjunto con las instituciones educativas de la Red Noreste, y por parte de una trabajadora social que se desempeñaba en una escuela secundaria de la Red, haciendo mayor hincapié en las intervenciones ante situaciones de desigualdad socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

En los dichos de las trabajadoras sociales identifiqué expresiones que hablan de situaciones muy similares respecto al trabajo articulado realizado en el marco de la Red ya que hablaban de un «vínculo flojo», con interrupciones o que se había modificado por la dinámica de trabajo que imponía la emergencia socio-sanitaria.

Según señala una de las trabajadoras sociales

«Con la Red Noreste, el Centro de Salud… viene medio flojo con el vínculo, porque...se comunicaron con nosotros, con la directora, cuando empezó el tema de la pandemia, ahí viste empezamos a comunicarnos y no nos pudimos incluir en las reuniones» (Inés, CSCG).

Cuando las trabajadoras sociales hacían referencia al tipo de vínculo que lograron sostener con otras instituciones que conforman la Red, interpreto que hacían referencia a la periodicidad en la que se reunían para dialogar y realizar trabajos en conjunto.

En sus relatos utilizaban expresiones como «hemos participado muy poco», «no nos hemos vinculado», dando cuenta de un posicionamiento distanciado con respecto a la Red Noreste, no manifestando sentido de pertenencia y evidenciando cierta fragilidad en esos vínculos. Entiendo que el trabajo en Red no se limita a un vínculo circunstancial o esporádico del que participen profesionales de instituciones de salud o educativas, por lo que considero que sería importante fortalecer sus vínculos, logrando con ello un ida y vuelta dinámico y una articulación de recursos y medios para lograr objetivos compartidos.

La trabajadora social Inés (CSCG) señalaba que existió un contacto inicial con otras instituciones de la Red Noreste (como el HESM) al comienzo de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 pero el mismo no prosperó ya que debieron atender numerosas y nuevas demandas que estaban vinculadas directamente a los contagios por COVID-19.

En este sentido, evidenció que en ese momento prevalecía la demanda sanitaria, pasando a un segundo plano los aspectos que no estuviesen directamente relacionados a la enfermedad producida por el coronavirus. Además, la trabajadora social señalaba que en ese momento tuvo intenciones de involucrarse en el trabajo con otras organizaciones de la Red, pero no lo hizo porque no tenía un equipo que la acompañe. Esto da cuenta de la importancia que tenía para la trabajadora social contar con el respaldo y/o acompañamiento de un equipo de trabajo interdisciplinario del Centro de Salud para poder sostenerse en la decisión de abordar diversas problemáticas en el marco de la Red Noreste.

Al hablar de equipos interdisciplinarios me resulta importante incluir aquí lo que implica asumir y sostener el trabajo desde la interdisciplina, y que según lo planteado por Ines (CSCG) no pudo plasmarse, ya que

« [...] la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción» (Stolkiner,1999:1).

Marianela (ESRHZ), por su parte, hizo referencia a su trabajo vinculado a la salud integral de adolescentes donde también evidenció una intersección entre salud-educación.

«Si hay alguna medida por ejemplo, una medida de excepción, de protección del CoPNAF y que momentáneamente afecta… la salud integral de ese adolescente, poder acompañarlo, poder articular con otras instituciones, Centros de Salud, con CoPNAF [...]» (Marianela, ESRHZ).

Existe la normativa que regula y promueve de manera integral el derecho a la salud y educación entendiéndose como transversales a la vida de las infancias y adolescencias. Considero que esta intersección habilita una mirada más integral de los procesos que se interrelacionan en la vida cotidiana de la población infantil y adolescente, por lo que valoro el enfoque adoptado por esta trabajadora social, aportando significativamente al conocimiento y resolución de problemáticas puntuales vinculadas a desigualdades socio-educativas.

Por su parte, Tamara (CSSG), mencionaba que con otras organizaciones de la Red trabajaba desde el año 2019 abordando algunas temáticas vinculadas a la Educación

Sexual Integral (ESI) y la Salud Mental, de la que participaban las escuelas más cercanas al Centro de Salud.

Esta trabajadora social participaba de las reuniones donde consensuaban las líneas y modalidades de abordajes. Sin embargo, durante la pandemia, en el 2020, no pudo sostener ese trabajo desde la Red más allá de contar y hacer uso de las redes sociales que le permitieron comunicarse de forma remota, por algunas demandas o asuntos puntuales, cuando las medidas de seguridad sanitarias impedían el encuentro presencial.
« [...] Nosotros tenemos un grupo de WhatsApp… de la Red Noreste [...] arrancamos en el 2019, en el 2020 no pudimos… porque la pandemia nos llevó a todos y lo retomamos en el 2021. Es un grupo de WhatsApp que incluye a instituciones que te dije hoy [el Centro de Salud, escuelas de la zona y el HESM] más la comisaría [la Comisaría Octava]» (Tamara, CSSG).

« [...] empezamos con reuniones quincenales, mensuales, dependiendo de la disponibilidad que manejábamos…para trabajar situaciones complejas que le podía estar llegando a pasar a cualquiera de nosotros y que nos desbordaba [...]» (Tamara, CSSG).

Tamara (CSSG), señalaba que al retomar el trabajo durante el año 2021, planificaron algunas actividades en conjunto desde la Red a partir de las diversas necesidades que compartían entre quienes la conformaban, tal como lo hacían antes de la pandemia. Esto se daba en medio del clima de desborde y desasosiego que generaba el impacto de la pandemia y su disrupción en su cotidianeidad, a nivel familiar, laboral, entre otras. Esto se vincula con lo planteado por Cazzaniga (2020), al decir que la pandemia alteró la vida cotidiana individual y colectiva, y en ese contexto, profesionales del Trabajo Social se encontraban en sus lugares de trabajo transitando entre el autocuidado y la intervención profesional.

Anabella (CSTN), por su parte, planteaba que fue poco lo que pudo trabajar en el marco de la Red durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

« […] en estos dos últimos años he participado muy poco. Muchas cosas he participado online [reuniones y actividades]…» (Anabella, CSTN).
Ello contrastó con la situación previa al 2020 donde esta trabajadora social mencionó que podía llevar a cabo más y variadas actividades desde la Red Noreste.

« […] se generaron acciones, programas desde el CoPNAF que se pudieron plasmar en distintos lugares de la Red Noreste con adolescentes» (Anabella CSTN).

Por su parte, Marianela (ESRHZ) señalaba que desconocía el trabajo realizado por la Red durante la emergencia socio-sanitaria ya que hasta el 2020 ella participaba de otra Red territorial por desempeñarse en otra organización institucional. Fue en el 2021 que participó de una actividad impulsada por la Red Noreste, sobre la importancia de la Salud Mental, que se llevó a cabo en la escuela secundaria N° 19. Fue la única propuesta que realizó junto a otras organizaciones de la Red, durante la pandemia.

« […] teníamos como otras funciones u otros objetivos u otras expectativas que tenía más que ver con lo promocional, con lo preventivo…» (Marianela, ESRHZ).

Dentro del clima de incertidumbre que generaba la pandemia, la trabajadora social hace referencia a los principales objetivos que tenían quienes conformaban la Red. De este modo puedo reconocer por un lado, que el abordaje desde lo promocional y lo preventivo ocuparon un lugar prioritario, en los Centros de Salud que conforman la Red Noreste. Por otro lado, identifico que los objetivos de la Red durante la emergencia socio-sanitaria apuntaban más a la prevención y promoción de la salud física, para evitar los contagios y muertes, y no así al abordaje de otras situaciones relacionadas a la salud integral, desde donde se incluyera lo socio-educativo como parte constitutiva de ella.

«Al principio, creo que se hablaba únicamente desde un lugar de hegemonía médica, se hablaba únicamente del virus» (Marianela, ESRHZ).

A esto lo relaciono con lo planteado por Tenti Fanfani (2022), al señalar que la pandemia trajo a discusión temas urgentes que guardaban estrecha relación con el contexto de emergencia socio-sanitaria y desplazó otros relacionados a los problemas estructurales de preocupantes consecuencias sociales, económicas y culturales.

De este modo puedo entender que Marianela (ESRHZ), haya planteado la presencia de un discurso apoyado en el Modelo Médico Hegemónico[6], desde el cual no se pueden llevar adelante abordajes integrales. No obstante, considero importante abordar las problemáticas de la población estudiantil de manera integral, y no desde la lógica médico-sanitaria, sin desconocer el desafío que ello significaba durante la pandemia.

[6] Menéndez (1988) plantea un conjunto de caracteres que describen al *Modelo Medico Hegemónico*. Este modelo incluye una serie de rasgos considerados estructurales como el biologismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, entre otros, limitando con ello, la importancia de observar otros procesos *no biológicos.*

En Trabajo Social, las intervenciones integrales -basadas en enfoques de derechos- son una premisa medular siempre, aún en situaciones críticas o de desastre como una pandemia.

Esto lo relaciono con lo planteado por Asprella y Causa (2020), quienes abordan la idea de cuidado como una cuestión de derechos de quienes se desempeñan en el ámbito educativo y que no debe retroceder durante la emergencia socio-sanitaria.

Tal como se plantea en el Cuadernillo N°3 (2012) elaborado conjuntamente por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (SENAF) y la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FTS-UNER), desde el enfoque de derechos se busca proteger, promover y garantizar los derechos de las infancias y adolescencias. En línea con ello, hubiera sido pertinente generar estrategias que reduzcan o eviten la profundización de las desigualdades socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

El enfoque de derechos es la contracara a las situaciones de desigualdad socio-educativas y el que impulsa a enfrentarlas, enmarcando la planificación, programación, ejecución y evaluación de las políticas educativas, siendo responsabilidad de cada jurisdicción su cumplimiento efectivo y la toma de medidas necesarias para lograrlo.

« [...] el enfoque de derechos demanda intensas reformas en el marco de las políticas públicas –particularmente las económicas y sociales- actualmente vigentes. No se trata de pensar en una idea de borrón y cuenta nueva, sino precisamente el enfoque promueve una revisión de las políticas inconexas y discriminatorias aplicadas en los últimos treinta años en la región; evaluando si las mismas son compatibles con el marco de derechos que propone el enfoque aquí desarrollado» (SENAF y FTS-UNER, 2012:38-39).

En Argentina, se ratifica la Convención Internacional de los Derechos del Niño en el año 1990 y con la reforma constitucional del 1994 se le otorga el rango constitucional, iniciando con ello un proceso de reformas y adecuaciones legislativas mediante las cuales se dejó atrás el viejo paradigma tutelar y se dio lugar al paradigma para la protección de derechos de las infancias y adolescencias. En concordancia con estas transformaciones, en el año 2005 se sanciona la Ley Nacional N° 26061 «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes» que crea el

Sistema de Protección Integral de Derechos de las infancias y adolescencias dando prioridad a la cuestión de la niñez y al Interés Superior del Niño en la agenda política, siendo su objetivo hacer cumplir sus derechos.

En el marco del enfoque de derechos, el Sistema de Protección Integral puede ser entendido

« [...] como un conjunto de órganos, programas, instituciones y servicios, esto implica la participación de diversos actores gubernamentales y no gubernamentales, de los distintos poderes y en distintos niveles; además de las organizaciones de la sociedad civil, y las personas en tanto individuos de una sociedad que se responsabiliza de la crianza y el cuidado de los niños/niñas [...]» (SENAF y FTS-UNER, 2012:14).

Tal normativa regula y promueve de manera integral el derecho a la salud y educación entendiéndolas como transversales a la vida de la población infantil y adolescente. Así, por ejemplo, con la ley N° 26206 se buscan resolver las desigualdades presentes en el sistema educativo con el objetivo de lograr el acceso universal y de calidad de todas las infancias y adolescencias.

A partir de indagar sobre la normativa, pude identificar la vigencia del marco de protección, garantía y promoción de derechos. No obstante, observé que el impacto de la pandemia dificultó que se puedan cumplir de manera integral debido a la priorización de objetivos por parte de las instituciones y organizaciones de la Red Noreste orientados a la prevención de los contagios y muertes, lo que llevó (en parte) a la profundización de las situaciones de desigualdad socio-educativas.

Considero importante abordar las problemáticas de la población estudiantil de manera integral. El impacto de la pandemia limitó y/o condicionó los abordajes de las trabajadoras sociales que se desempeñan en los Centros de Salud para generar junto a diferentes integrantes de la Red estrategias orientadas a responder a problemáticas socio-educativas de diverso orden, como el apoyo en este tramo de los trayectos educativos traspasados por la pandemia, entre otras necesidades que originó y agudizó la interrupción de la presencialidad al punto de afectar directamente la vinculación pedagógica, dando como resultado previsible, interrupciones de las trayectorias educativas de estudiantes.

V.2.Acerca de las estrategias de intervención ante situaciones de desigualdad socio-educativas antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

En este apartado recupero algunas estrategias de intervención puestas en juego por trabajadoras sociales que se desempeñan en instituciones de la Red Noreste vinculadas a situaciones de desigualdad socio-educativas antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

En primer lugar, quisiera señalar que las estrategias de intervención profesional se enmarcan principalmente en la perspectiva asumida por parte de profesionales del Trabajo Social, y también se tiene en cuenta la institución donde se desempeñan, los objetivos que se busquen alcanzar; si se integra un equipo de trabajo, es otro factor relevante que participa en la construcción de las estrategias, dentro del cual pueden darse disputas y consensos respecto al *cómo* abordar determinada situación. Considero que en ese intercambio que se pueda dar está la riqueza del trabajo en Red.

Cada situación demanda estrategias de intervención diversas por lo que no se puede pensar en construcciones rígidas, iguales para situaciones similares, acabadas y cerradas, sino que por el contrario son situadas e implican un trabajo a nivel singular y colectivo como parte del ejercicio ético/profesional. La toma de posición frente al cómo intervenir implica reconocer que la intervención profesional «es parte de un trabajo colectivo en el marco del conjunto de las relaciones sociales [...]» (Rozas Pagaza, 2010:48)

Dentro en las estrategias implementadas, existen herramientas y técnicas de intervención que fueron poniendo en juego las trabajadoras sociales pertenecientes a instituciones de la Red Noreste ante las situaciones de desigualdad socio-educativas, dado que considero que son parte de la toma de posición de cada una de ellas respecto a cómo intervenir en esas problemáticas.

La escucha de la otra persona con quienes se interviene es una técnica significativa en la intervención del Trabajo Social. Según Carballeda

«Escuchar, en términos de intervención, implica acceder a un proceso de comprensión y explicación que intenta organizar los sentidos, pautas, códigos, implicancias y perspectivas de quien está hablando. Como así también una búsqueda de elucidación y revisión crítica que conforma las circunstancias, valores y perspectivas del que está escuchando» (Carballeda, 2015:2).

En Trabajo Social la escucha es muy importante por lo que está presente como parte de las estrategias de intervención profesional en todo el proceso.

Para la trabajadora social Martina (HESM), la escucha ocupaba un lugar muy importante en las intervenciones que realizaba desde el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM)

« [...] siempre la escucha de ese otro con el cual intervenimos que desde ahí uno después construye ciertas líneas de intervención» (Martina, HESM).

« [...] reguntarse por la escucha en el trabajo social, implica rehusar a considerarla como algo dado, o a priori ya garantizado, sino, muy por el contrario, entenderla como cuestión por la cual vale interrogarse. Escucha -tan fundamental como siempre inacabada- que, ante el sujeto que habla, tanto puede dar lugar – ¿y acaso algún impulso?- a sus potencialidades, como desconocerlas, minimizarlas, silenciarlas, volverlas simple anécdota; en definitiva –bien sea por uno u otro mecanismo-, relegarlas, o excluirlas de la escena» (Belziti, 2016:2).

La escucha, al igual que los usos de la palabra, los silencios y las miradas que acontecen en el encuentro son elementos importantes en la intervención del Trabajo Social.

Considero que escuchar no se reduce a oír lo que se dice, implica el acto de adentrarse por un momento en el universo representativo de la otra persona para poder reconocerla como *sujeto* de derechos.

«La denominada "escucha activa" implica un interesarse por ese Otro, estar disponible, aceptándolo como es, dando lugar a otras perspectivas o formas de comprensión y explicación. Se vincula con la habilidad de tener en cuenta algo más de lo que la persona está expresando directamente; intentando -de este modo- aproximarse a los procesos subjetivos que también se dicen, pero desde diferentes lenguajes, tonalidades de discurso y formas del habla» (Carballeda, 2015:3).

Partiendo de los planteos del autor, puedo reconocer a la escucha como una herramienta pertinente en todas las intervenciones del Trabajo Social, posibilitando conocer y abordar la complejidad de cada situación, al tiempo que ubicar al *otro* como sujeto de derechos.

Por otro lado, en los dichos de las trabajadoras sociales pude identificar a la *visita domiciliaria* como técnica utilizada con el objetivo de conocer la situación singular de las familias. Una de las trabajadoras sociales señalaba que mediante la visita

domiciliaria podía conocer qué pasaba o en qué situación estaban las infancias que, por ejemplo, habían interrumpido la trayectoria educativa. En este sentido, pude reconocer que esas intervenciones en particular no eran demandadas por la escuela ni por las familias sino que eran construidas a partir del interés de la trabajadora social por conocer en qué situaciones se encuentran, poniendo de manifiesto su compromiso ético-político en relación a promover el cumplimiento de derechos.

«Después, manteníamos el vínculo afuera de lo que eran los talleres, con la búsqueda de chicos que abandonaban las escuelas [...]» (Inés, CSCG).

De este modo, reconozco que una estrategia de intervención profesional de esta trabajadora social es la producción y sostenimiento de un vínculo con las infancias que habían interrumpido su trayectoria educativa, valiéndose de diversos medios y técnicas, como los talleres realizados en el barrio, la visita domiciliaria, entre otros.

Inés (CSCG), señalaba que además de la visita domiciliaria, requería del compromiso por parte de las familias, como parte de la estrategia de intervención profesional.

« [...] lo trabajas, hablas, qué se yo pero no es que nosotros vamos y ellos van a estar ahí al otro día en la escuela» (Inés, CSCG).

En Trabajo Social, toda persona es concebida como *sujeto* de derechos y desde esa posición tiene un rol activo en la intervención profesional desde donde puede ser escuchada, tomar decisiones con autonomía, aportando a modificar su situación. Considero que esto es muy importante para entender la postura de Inés (CSCG) respecto a la importancia de contar con el involucramiento y compromiso de la familia. Entiendo que este tipo de situaciones también demandan estrategias de intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales que respondan de manera compleja e integral a la singularidad y complejidad de la situación.

Desde una perspectiva de derechos, no alcanza con que las infancias y adolescencias ingresen a la escuela sino que es necesario que permanezcan y egresen logrando en el proceso un aprendizaje significativo[7]. Contar con las condiciones apropiadas para lograr un aprendizaje significativo, implica tener satisfechas necesidades básicas, como la vivienda digna, acompañamiento familiar y de la comunidad educativa, alimento diario

[7] « [...]el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje» (Ausubel, 1983:5).

de calidad, entre otras condiciones necesarias para el crecimiento y cuidado integral de la población infantil y adolescente. En esta línea Tenti Fanfani (2007), plantea que la ausencia de tales condiciones, entendidas como necesarias pero no suficientes, sumadas a la falta de políticas públicas por parte del Estado profundizan las situaciones de desigualdad, obstaculizando el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. Es decir, contar con garantía de todos sus derechos es la base fundamental para que no se produzcan situaciones de desigualdad socio-educativas. El no cumplimiento de ellos implica una transgresión grave que demanda respuestas inmediatas por parte del Estado con el objetivo de restituirlos plenamente.

La trabajadora social Ines (CSCG) señalaba que previo a la pandemia, en las situaciones de las infancias que habían interrumpido la trayectoria educativa, solían existir intervenciones previas de otras instituciones como el Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia (CoPNAF), y en los casos donde no existían tales intervenciones, se iniciaban y articulaban con otras instituciones a partir de detectar la situación problemática.

« [...] yo iba a la casa, para ver que qué pasaba, en qué situación estaba, y la mayoría tenían algún tipo de intervención con el CoPNAF también» (Inés, CSCG).

Que la mayoría de las infancias vistas por esta trabajadora social tuvieran intervención del CoPNAF habla de situaciones complejas que requieren diversas estrategias vinculadas al abordaje interdisciplinario e intersectorial. Considero que las estrategias, para que den los resultados buscados, deben poder ser sostenidas en el tiempo, y contar con el compromiso de las partes responsables para lograr resolver la situación y prevenir su profundización.

Por otro lado, previo a la emergencia socio-sanitaria, para Inés (CSCG) era habitual acompañar «a las familias con situaciones [problemáticas] que tengan en particular con sus hijos [e hijas]», también que realizara seguimientos por abandonos en los controles de salud de la población infantil. En este sentido, la trabajadora social hacía referencia a las «captaciones o búsquedas activas», las cuales forman parte de una estrategia implementada por los dispositivos de salud para indagar, ubicar e iniciar intervenciones con las familias que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad para procurar brindarles algún tipo de acompañamiento. También realizaba abordajes en las escuelas, vinculados a los *controles de niño sano* y controles de carnet de vacunas para promover el cuidado de la salud.

Cabe señalar que Inés (CSCG), hacía hincapié en la población infantil en edad escolar inicial y primaria no siendo mencionado concretamente el trabajo realizado con adolescentes ni con las escuelas secundarias de la zona, lo cual puedo entender como la ausencia de ese tipo de intervenciones o la sola omisión de esos abordajes por no considerarlos habituales.

«Hemos trabajado en varias oportunidades con las escuelas en prevención y promoción, hemos hecho controles de carnet de vacunas» (Inés, CSCG).

De ese modo plantea la «prevención y promoción» en las escuelas desde la impronta del Centro de Salud. En este sentido, es importante, plantear que la prevención y promoción de la salud refieren a distintas estrategias de intervención en salud, más allá de compartir puntos en común.

Según Czeresnia: «La idea de promoción se refiere al fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva para lidiar con la multiplicidad de los condicionantes de la salud. Promoción en ese sentido, va más allá de una aplicación técnica y normativa, aceptándose que no basta conocer el funcionamiento de las enfermedades y encontrar mecanismos para su control. Esa concepción se refiere al fortalecimiento de la salud por medio de la construcción de la capacidad de elección, así como a la utilización del conocimiento con el discernimiento de considerar las diferencias y singularidades de los acontecimientos» (2006:57).

« [...] llegar a la familia antes de que la situación esté más complicada o lograr que ellos puedan venir a controlarse o por ejemplo, el adulto mayor tenga su espacio, su lugar» (Inés, CSCG)

El planteo de Inés (CSCG), se vincula por un lado, a la prevención de enfermedades ya que mencionó en más de una oportunidad que acompañaba a las profesionales de salud en los *controles de niño sano*, en las campañas de vacunación y dengue. Pero también hace referencia a la prevención de problemáticas que no estaban directamente relacionadas con una enfermedad en sí misma, es decir, que buscaba llegar a las familias para evitar que alguna situación de salud se complique más.

« [...] Claro, darle como un vuelco a la salud desde el otro lado de [...] venir a controlar a la persona que ya está enferma, para poder trabajar previamente, antes de que se enferme o trabajar otras cuestiones» (Inés, CSCG).

Considero que dentro de esas *otras cuestiones* a las que hacía referencia la trabajadora social se encuentran por ejemplo, las problemáticas socio-educativas de la población infantil. Una muestra de trabajo preventivo y promocional, pueden ser tanto los talleres para trabajar con las infancias que no iban a las escuelas; como también las intervenciones a partir de detectar situaciones de malnutrición. En este sentido, por ejemplo, planteaba que trabajaba un taller llamado «cocineritos» con el objetivo de promover una alimentación más saludable y la actividad física. El mismo formaba parte de un proyecto que estaba integrado por la kinesióloga, la nutricionista, la psicóloga y la trabajadora social. Entre las actividades mencionó que les enseñaban a cocinar. Por otro lado, también trabajaba en relación a la *salud bucodental* con la población de nivel inicial. A estas acciones las vinculo con una estrategia de *educación para la salud* orientada a que la población infantil mejore su salud al tiempo que ejerzan un mayor control sobre la misma[8].

En líneas generales, pude identificar que antes de la emergencia socio-sanitaria, Inés (CSCG) hacía hincapié en estrategias de intervención orientadas a lo *preventivo y promocional*, (lo cual es explicitado concretamente en los momentos iniciales de la entrevista). Además, ponía en juego estrategias de intervención sin recibir una demanda previa por parte de las escuelas o de las familias ya que consideraba necesario promover ciertos hábitos saludables. Tal posicionamiento de su parte reafirma su actitud propositiva como parte de un ejercicio de autonomía en su intervención profesional.

Siguiendo esta línea de análisis con la cual intento recuperar cuáles eran las estrategias de intervención que ponían en juego las trabajadoras sociales antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, es interesante señalar que Tamara (CSSG) desarrolló un proyecto con padres y docentes de una institución educativa primaria de la zona, vinculado a la convivencia escolar entre pares y docentes.

Con este proyecto la trabajadora social se propuso contribuir a enfrentar, procurar resolver y también prevenir, con involucramiento de la comunidad educativa, los problemas de convivencia escolar.

[8] Según se plantea en la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, "[...]la promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente" (1986:1).

La iniciativa surgió a partir de la *derivación* de estudiantes al Centro de Salud por parte de la escuela, lo cual tenía una carga negativa para la población estudiantil dado que los enviaban a la psicóloga a modo de *castigo*, según expresaba la trabajadora social durante la entrevista.

« [...] por situaciones de violencia, pero no situaciones de violencia familiar sino que veían… que dos chicos discutían en el patio o que un chico contestaba a la maestra. Entonces, bueno, lo mandaban acá [...]» (Tamara, CSSG).

Teniendo en cuenta las características particulares que tenía la situación, desde el Centro de Salud pusieron en juego esa estrategia de intervención que podría ser entendida en términos de una capacitación para que las familias y docentes tengan herramientas que les permitan manejar mejor ese tipo de situaciones dentro del ámbito escolar.

« [...] armamos un proyecto donde se trabajó con los padres y con los docentes la situación de…límites, comportamiento y quejas» (Tamara, CSSG).

Vinculado a lo anterior, señalaba que en ocasiones en el Centro de Salud también observaban situaciones que les llamaba la atención

« [...] viene un niño a control de niño sano, la pediatra ve una situación que le llama la atención, entonces me llama a mí. Entrevistamos y después empezamos a ver qué nos parece a las dos y cómo lo podemos seguir. Entonces, automáticamente decimos “este niño va a tal escuela” [...] (Tamara, CSSG).

Cuando detectaba alguna situación de violencia u otras que le llamen la atención, buscaba a qué escuela iba, llamaba a la directora de esa escuela y le pedía que le confirmara o no su sospecha o inquietud, que le brindara más información al respecto y que la mantenga al tanto. Considero que en este caso particular la intervención de la profesional debe continuar y no limitarse a pedir información sino que sería pertinente generar estrategias que incluyan otras acciones, además de la indagación que realizaba en la escuela.

En este sentido, la trabajadora social señala que trabajaba conjuntamente con las escuelas porque consideraba que allí conocían mejor la realidad de las familias, aunque esto no puede afirmarse en todos los casos.

«Nosotros hacemos seguimiento y pensamos las estrategias también en conjunto más allá de que la escuela, las escuelas no tienen trabajadoras sociales, ninguna» (Tamara, CSSG).

De ese modo, hace referencia a una estrategia de intervención intersectorial que ponía en juego y le resultaban eficaces cuando se trataba de atender alguna situación de violencia que estuviese atravesando la población estudiantil, destacando la importancia de sostener una comunicación constante con las escuelas así como con las familias que se acercaban al Centro de Salud.

Durante el recorrido que realicé en este apartado, vislumbré algunas estrategias de intervención que pusieron en juego las trabajadoras sociales antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

De este modo, puedo mencionar estrategias vinculadas a procurar abordajes interdisciplinarios e intersectoriales tal como se propone desde el SPI que se ponían en juego ante situaciones problemáticas que considero expresión de desigualdades socio-educativas. Algunas estrategias de intervención orientadas a modificar situaciones de interrupción de la trayectoria educativa de las infancias y adolescencias. Advertí que fue importante coordinar con instituciones pertenecientes al segundo nivel, como el CoPNAF cuando se trataba de situaciones complejas que no podían ser resueltas desde las instituciones del primer nivel.

Esto se vincula con lo planteado por Montivero (2016), al decir que las estrategias implican el diseño de un proceso, es decir, son mucho más que acciones específicas; se valen de acciones para su concreción. En las intervenciones planteadas por las trabajadoras sociales se vislumbran objetivos tendientes a transformar la realidad de la población infantil que sufren desigualdades mediante la puesta en juego de diversas y significativas estrategias de intervención profesional.

V.2.1.La intervención profesional ante situaciones de desigualdad socio-educativas antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

En este apartado me detengo en el trabajo articulado entre instituciones de la Red Noreste, y de estas con instituciones de referencia, como el CoPNAF, de la que fueron parte las trabajadoras sociales ante situaciones de desigualdad socio-educativas antes de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19. En relación a ello, hubo similitudes y

diferencias en sus dichos vinculadas principalmente a la población con la que trabajaban, las características de los abordajes y los motivos que daban lugar a las intervenciones.

En primer lugar, entiendo que las intervenciones profesionales del Trabajo Social en conjunto con instituciones, organizaciones sociales, y diferentes agentes sociales, están enmarcadas en las políticas públicas del Estado.

En ese sentido, el Sistema de Protección Integral (SPI) es uno de los espacios donde tiene lugar el ejercicio profesional y está orientado a proteger el Interés Superior de las infancias. Este sistema es abierto y se relaciona con otros sistemas y *sujetos* donde la acción u omisión de alguno de sus integrantes repercute en el tipo de respuesta.

«El SPI sólo puede pensarse si tenemos en cuenta que lo constituyen diferentes actores – personas, instituciones, organizaciones, comunidades – formales o informales, además de prácticas y normas. Esto nos acerca a un conjunto de elementos que en el caso en concreto serían sujetos – reales o ideales- que interactúan con distintos niveles de implicación para lograr un objetivo común, donde el eje de la intervención de todos es un sujeto – el niño- visto a través del cristal de los derechos» (SENAF y FTS-UNER, 2012:9).

Recuperando la voz de las trabajadoras sociales, Inés (CSCG) mencionaba en varios momentos de la entrevista el trabajo que había realizado en conjunto con el CoPNAF. Dichas intervenciones se daban ante situaciones complejas que demandaban abordajes integrales. Por ejemplo, cuando la trabajadora social se encontraba con situaciones de interrupción de la trayectoria educativa en las infancias y le costaba hacer que la retomen a partir de poner en juego sus recursos disponibles, coordinaba con el CoPNAF dado que pertenece al segundo nivel de intervención. Previo a ello se deben emplear y agotar todas las estrategias posibles tanto desde las instituciones educativas como desde los Centros de Salud, cuando no se evidencian cambios significativos en la situación en cuestión.

«Sí, a veces el tema… del abandono de la concurrencia a la escuela nos cuesta bastante, hacer que vuelvan a la escuela, por eso ya después que tome intervención el CoPNAF porque no es fácil». (Inés, CSCG).

Con la ley N°26061, se deslegitimó un tipo de intervención que solía realizarse desde salud y educación, que incluía la aplicación de un protocolo enmarcado en el Sistema de

Tutela Estatal caracterizado por el llamado a la comisaría o al defensor público de menores con la subsiguiente desvinculación del problema. Luego, con la creación del Sistema de Protección Integral de Derechos no se permite desprenderse del problema, sino que se requiere el compromiso y el acompañamiento en forma conjunta al organismo administrativo (2012).

Tanto las escuelas como los Centros de Salud que coordinan las intervenciones con el CoPNAF deben fundamentar la situación de vulnerabilidad de las infancias y adolescencias para llevar adelante una intervención integral que tienda a restituir y proteger sus derechos, en conjunto con las familias y el organismo.

Inés (CSCG) mencionaba que la mayoría de estudiantes que visitaba en sus domicilios ya contaban con algún tipo de intervención del CoPNAF y aunque no explicitó los motivos de la misma, sí dejó en claro que con esa intervención que realizaba el organismo se abordaban de manera conjunta los derechos a la salud, la educación y la alimentación de la población infantil.

«Que con el seguimiento del CoPNAF viene incorporado todo: salud, alimentación, educación» (Inés, CSCG).

Este tipo de abordaje, no obstante, se logra a partir de un trabajo coordinado a nivel interinstitucional e intersectorial, tal como se plantea desde el SPI -no solo desde el CoPNAF como señala Inés-, siendo importante que profesionales del Trabajo Social y demás personas intervinientes compartan un enfoque integral de derechos, asumiendo intervenciones complejas desde la coresponsabilidad.

Relaciono lo planteado con el principio de corresponsabilidad que contempla el SPI

« [...] implica no solo conocer los derechos de los niños/as, los caminos formales para su garantía, y los resortes institucionales para su defensa, sino también un sustancial compromiso ético para no abandonar al sujeto en el proceso, sintiéndose responsable por sus acciones, y asumiendo sus consecuencias, entendiendo que la protección de sus derechos implica tomar decisiones que involucran a todos, aunque las mismas se plasmen a partir del organismo administrativo [...]» (SENAF y FTS-UNER, 2012:15).

Teniendo en cuenta que el CoPNAF forma parte del SPI, puedo entender que las trabajadoras sociales hayan coordinado intervenciones ante situaciones que detectaban

desde el Centro de Salud, cuando excedían sus posibilidades institucionales, en tanto formaba parte del quehacer profesional.

En tales situaciones y para conocer si existían intervenciones previas, la trabajadora social Inés (CSCG) llamaba por teléfono para consultarlo.

« […] levantás el teléfono y preguntás, y si ya tiene intervención, hacés ese vínculo[…]» . (Inés, CSCG).

En este punto, la trabajadora social daba cuenta de cómo se daba la relación e intercambio de información con el CoPNAF dando algunos indicios de que coordinaban algunas intervenciones entre las instituciones del primer y segundo nivel, tal como se dispone desde el SPI.

«Sí, mucho nosotros trabajamos con el CoPNAF. Con la escuela en específico, en sí, no» (Inés, CSCG).

Me resulta llamativo que esta trabajadora social señale que no trabaje directamente con las escuelas ya que en otros momentos había mencionado que realizaba algunas acciones en conjunto con otras profesionales del Centro de Salud. Considero que ella hace una distinción entre las intervenciones que se enmarcan en una estrategia de educación para la salud, de aquellas que requieren de intervenciones desde el primer y segundo nivel del SPI.

En este sentido, considero que sería importante fortalecer las intervenciones interinstitucionales en el marco de la Red Noreste debido a la potencia de estas estrategias de intervención.

Por su parte, Anabella (CSTN), planteaba que

« […] a veces, era necesaria la intervención del CoPNAF» (Anabella, CSTN).

La trabajadora social coordinaba alguna situación especial que a su criterio requería de su intervención, como en el caso de las situaciones que incluían situaciones de abusos. En esos casos, realizaba presentaciones formales, a veces en conjunto con la escuela o a veces desde el Centro de Salud únicamente. Posiblemente, esa decisión dependa de cómo se tome conocimiento de esa situación de vulneración de derechos, es decir, si era detectaba por ella, por demás profesionales del Centro de Salud o si provenía de alguna demanda previa desde la escuela. Esto último, da cuenta de un tipo de comunicación y trabajo articulado entre las escuelas de la zona, el Centro de Salud y el CoPNAF, lo cual está en línea con el principio de corresponsabilidad que establece el SPI.

En general, las intervenciones que las trabajadoras sociales realizaban con el CoPNAF respondían al tipo de situaciones y al nivel de intervención que requerían. En ese sentido, Tamara (CSSG) señalaba que siempre *derivaba* al CoPNAF o a la justicia situaciones de violencia.

«Por ahí en lo que son los problemas sociales, la mayoría se pueden atender acá, se puede llegar a resolver. Sí,… siempre tenemos que estar derivando… a la justicia o a CoPNAF… lo que son situaciones de violencia» (Tamara, CSSG).

Anabella (CSTN) por su parte, *coordinaba* acciones o programas con el CoPNAF que se llevaron a cabo en distintos lugares de la Red Noreste con adolescentes.

« [...] coordinamos entre todos y plasmamos o ejecutamos si es viable, un programa que les puede servir obviamente a los chicos. Y bueno, siempre también obviamente sumado a las escuelas [...] (Anabella, CSTN).

En las intervenciones que realizaban las trabajadoras sociales se pueden advertir diferentes perspectivas respecto cómo era el trabajo de articulación que realizaban con el CoPNAF. Por un lado, Anabella habla de *coordinar*, una estrategia propia del SPI y que involucra el principio de corresponsabilidad. Por otro lado, Tamara señalaba que *derivaba* ciertas situaciones, lo cual ubico en una perspectiva diferente, desde la cual cada institución hace su *parte* y, al agotar sus recursos, *deriva* esa situación para que sean otras instituciones los que la resuelvan sin que ello suponga la corresponsabilidad en el proceso.

Anabella (CSTN) trabajaba con la gente a cargo de la revista Sin Chaleco del HESM por medio de la cual difundían las actividades organizadas por los Centros de Salud, las escuelas, y otras organizaciones formales y no formales pertenecientes a la Red con el propósito de brindar información que le sirviera a toda la comunidad.

« […] si aparece una situación de violencia… se pide intervención. Si hay un una situación de abuso sexual… intervención». (Marianela, ESRHZ).

En la cita, la trabajadora social hace referencia a ciertas situaciones específicas frente a las cuales solicita intervención al CoPNAF. Ya que en general, a algunas situaciones se les puede y debe buscar solución primeramente desde la misma escuela o el Centro de Salud.

Por su parte, Marianela (ESRHZ) pedía intervención al CoPNAF a partir de evaluar situaciones vinculadas, particularmente, a manifestaciones de violencias que observaba en la escuela. Cuyo accionar también se enmarcaba en el Sistema de Protección Integral.

Me resulta oportuno relacionar los planteos de Marianela (ESRHZ) con lo planteado por el Colectivo de Trabajadores Sociales de Santa Fe (2021) referido a intervenciones en ámbitos escolares, ya que es la única trabajadora social entrevistada que se desenvuelve en el marco de una institución educativa.

«Los Trabajadores Sociales, como integrantes del equipo institucional, en sus estrategias de intervención, potencian el acompañamiento a las familias en prevención y promoción de derechos y también en situación de vulneración de los mismos. Todo esto teniendo en cuenta la articulación entre la comunidad educativa y el ámbito de lo local, así como la construcción de lazos entre los distintos actores correspondientes a estos espacios, aportando a garantizar el derecho de todo estudiante a crecer y desarrollarse en su centro de vida, respetando la trayectoria educativa de cada niño/a y adolescente» (Santa Fe, Colectivo de Trabajadores Sociales, 2021:3).

Por su parte, las intervenciones que realizaba Martina (HESM) con el CoPNAF tenían lugar a partir de ciertos convenios para poder pensar algunas estrategias concretas ante situaciones que involucraban a la población infantil y adolescente. Cabe agregar que el HESM atiende a una franja etaria de mayores de 18 años dejando lugar a algunas intervenciones excepcionales que podían coordinar con el Hospital Materno Infantil San Roque de la Ciudad de Paraná.

« […] El Hospital Escuela tiene ciertos convenios con lo que es el CoPNAF para poder pensar algunas estrategias» (Martina, HESM).

« […] el Hospital San Roque también en esto que yo decía, bajo las internaciones muchas veces hay situaciones de niñez que tienen una internación por salud mental y si se necesita articular alguna cuestión» (Martina, HESM).

En relación al trabajo intersectorial, Anabella (CSTN) tomaba la iniciativa de llamar a las instituciones de la zona y las convocaba a participar de actividades que realizaban desde el Centro de Salud, dando cuenta de este modo que el trabajo en conjunto con

otras instituciones podía darse por múltiples razones y no solo a partir de una demanda concreta.

« […] hay actividades en el Centro de Salud llámese de educación, llámese campañas de vacunación, llámese COVID nosotros también llamamos a las instituciones a sumarse o los invitamos o los convocamos […]» (Anabella, CSTN).

Inés (CSCG) articulaba con el HESM situaciones con pacientes externados y en alguna ocasión trabajó con las escuelas, en conjunto con el Ministerio de Salud de la provincia, debido a una problemática vinculada a contagios por tuberculosis en una escuela de la zona. Sin embargo, se evidencia que eran intervenciones interinstitucionales poco habituales, debido a que se trató de un tipo de necesidad y demandas aisladas o poco comunes.

Hasta aquí, pude recuperar e interpretar el flujo de relaciones entre las instituciones del primer y segundo nivel del SPI, en el marco de la Red Noreste (en la figura 2 se pueden visualizar esas relaciones).

Considero que el trabajo en Red es una estrategia de trabajo que permiten encauzar el principio de corresponsabilidad que supone el SPI desde la perspectiva de la intersectorialidad, lo cual pudo concretarse en algunos abordajes llevados adelante por estas trabajadoras sociales antes de la pandemia.

De este modo, la intervención profesional ante problemáticas que configuran las desigualdades socio-educativas recuperó el principio de corresponsabilidad que propone el SPI. Tales desigualdades socio-educativas se pueden entender como la falta de «condiciones sociales que aunque no sean suficientes sí son necesarias para que el aprendizaje tenga lugar y avance de manera próspera para el conjunto de estudiantes» (Tenti Fanfani, 2011).

Figura 2. Instituciones de salud y educación de la Red Noreste de Paraná en el marco del SPI.



Fuente: elaboración propia.

V.3.Situaciones de desigualdades socio-educativa en emergencia socio-sanitaria por COVID-19

La noción de desigualdad socio-educativa es abordada en múltiples producciones, como los trabajos de Tenti Fanfani (2007), Kaplan y Llomovatte (2005), Imbert (2014), entre otros, y desde diferentes enfoques y ámbitos. Principalmente se encuentra inscripta en el ámbito educativo en tanto problemática específica, sin embargo desde el Trabajo Social también se han realizado interesantes aportes que van desde publicaciones desde los colegios profesionales, artículos, tesis de grado y posgrado, entre otras; entendiéndola como una situación de vulneración de derechos que precisa ser abordada desde un enfoque de derechos y de manera integral.

Por lo general se suele vincular a lo que hace o no hace la escuela, si garantiza procesos de inclusión, si crea las condiciones necesarias para que la educación sea accesible y de calidad, entre otras acciones y decisiones igual de necesarias para garantizar y proteger el derecho a la educación. La institución educativa cumple una función nodal en la garantía de ese derecho, lo que requiere contar con recursos humanos, materiales y simbólicos acordes y suficientes para lograrlo, al tiempo que asumir una perspectiva inclusiva y comprometida con la educación sin exclusión.

No obstante, la escuela no es la única responsable de proteger y garantizar el derecho a la educación desde el punto de vista del Sistema de Protección Integral sino que existe una corresponsabilidad entre instituciones del sistema de salud, de educación, justicia, diversas áreas del Estado con programas como la AUH, así como también agentes de la sociedad civil, al tiempo que el rol de la familia y/o responsables legales de las infancias y adolescencias.

En primer lugar, me resultó necesario recuperar la normativa a nivel nacional y provincial que regulan el ejercicio pleno del derecho a la educación. En tal caso, resulta contundente el artículo 3° de la ley N° 26206 en tanto sostiene que la educación es una prioridad nacional y una política de Estado para construir una sociedad más justa.

Por su parte, la Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890 en su artículo 9° sostiene que se promoverán programas especiales para prevenir y asistir a los sectores socialmente desfavorecidos. Además, la ley recupera las políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa. Entre ellas, se puede mencionar brevemente el artículo 145° donde se plantea que

«El Consejo General de Educación fomentará el trabajo en red de los distintos protagonistas sociales de educación, salud, seguridad, justicia y organizaciones de la sociedad civil para planificar intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales que permitan responder integralmente a problemáticas socio-educativas» (2008:24).

Teniendo en cuenta lo planteado, es nodal el trabajo en Red pensado desde la interdisciplina y la intersectorialidad, por lo cual el abordaje de las situaciones de desigualdad socio-educativas desde la Red Noreste cobró mayor relevancia durante la pandemia en tanto es una de las estrategias que promueve la normativa, sin embargo fue un desafío muy grande poder plasmarla debido a las medidas de seguridad sanitarias.

« […] los chicos al no asistir a clases, al no tener papás que tengan las herramientas para ayudarlos en sus casas… se había retrasado mucho lo que era lo educativo y costaba un montón enganchar los chicos a la escuela, en que pudieran superar las dificultades». (Anabella, CSTN).

De ese modo, los planteos adquieren un valor particular al analizarlos en relación al contexto de emergencia socio-sanitaria si se tiene en cuenta que la no presencialidad

implicó «trasladar» a los hogares el acto de enseñanza y aprendizaje. En ese contexto tan particular, las familias tuvieron que asumir y sostener un rol mucho más participativo y activo en la educación de las infancias y adolescencias. A partir de este cambio en los roles y funciones, en la Red Noreste se comenzaron a manifestar nuevas problemáticas que tendieron a profundizar las desigualdades socio-educativas preexistentes vinculadas tanto a condiciones materiales como simbólicas. La cuestión material incluyó la disponibilidad de elementos de estudios como cuadernos, lápices, manuales, entre otros, y que en algunos casos fueron facilitados por las escuelas; la disponibilidad de medios tecnológicos suficientes teniendo en cuanta la cantidad de personas en el hogar, de calidad y acordes para sostener la educación de forma remota, la disponibilidad de espacios acordes para poder conectarse durante las clases virtuales o simplemente contar con un espacio para poder realizar las tareas. Estas son algunas de las condiciones necesarias pero no suficientes para acceder y sostenerse en las trayectorias educativas.

Respecto a otras condiciones, de tipo simbólicas, era muy importante contar con el acompañamiento familiar. En tal contexto surgieron brechas culturales significativas debido a que no todas las familias contaban con formación académica o en otros casos no podían brindar la atención suficiente por tener que lograr el sustento diario. Un factor más que se suma a los ya expuestos y que es igual de alarmante y limitante se vincula a la posibilidad de acceder al alimento básico diario de calidad.

Vinculado a ello, Asprella y Causa (2020), plantean que las familias se vieron involucradas en un *trajín escolar doméstico impensado* durante la emergencia socio-sanitaria, lo cual no implicó suplir la función institucionalizadora de la escuela. De lo que se trató fue de asumir mayores responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la no presencialidad y la subsiguiente necesidad de garantizar el derecho a la educación aún en el contexto de una pandemia. En ese marco, el acceso, permanencia y egreso estudiantil estaba atravesado por las condiciones simbólicas y materiales de cada familia, lo que en algunos casos profundizó las situaciones de desigualdad socio-educativas en la Red Noreste.

«El 3 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud de la Nación anunció el primer caso positivo de Covid-19 en Argentina, ese mismo día comenzaba el Ciclo Lectivo 2020 en todas las escuelas del país» (Alderete Schwal, 2021:48) y para el día 15 de marzo del

mismo año, se anunciaba la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles a lo largo de todo el país. Esta medida se asemejaba a las de otros países del mundo y perseguían el mismo objetivo: evitar la propagación del virus reduciendo los contagios.

El impacto que generó la suspensión de las clases presenciales fue muy significativo. No solo puso de manifiesto las situaciones de desigualdad socio-educativas ya existentes sino que las profundizó al punto de producir modificaciones temporales en las políticas educativas existentes a nivel nacional y provincial.

En tal sentido, la suspensión de la presencialidad estuvo acompañada por diversos programas educativos. Como por ejemplo, el programa *Seguimos Educando* del Ministerio de Educación de la Argentina, el cual incluía diversos formatos y modalidades de acceso y con el cual se buscaba dar continuidad educativa en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio (Alderete Schwal, 2021:45). Sin embargo, «se advierte una colisión de realidades socioeconómicas, ocasionada por la desigualdad existente en el país» (2021:45). Se trata de «enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos» (Dussel, 2020: 6).

Si se considera que gran parte de los recursos educativos incluidos en las políticas y programas de ese momento requerían de algún tipo de tecnología y/o conectividad para poder acceder a ellos de manera integral, se puede percibir que «La pandemia pone de manifiesto que unos acceden a plataformas con mucha oferta y acompañamiento sostenido y otros tienen que arreglárselas con pocos impresos o charlas por whatsapp» (Dussel, 2020: 3). Por lo que se vuelven relevantes una vez más los planteos de Alderete Schwal al referirse a la noción de *brecha digital*, en tanto para el autor existen «desigualdades en el acceso y uso de las TICs». Esta noción de brecha digital va adquiriendo una relevancia significativa en tanto se trata de una forma de expresión de las desigualdades socio-educativas que se suman a las ya descriptas, y que en última instancia provocaron la *interrupción de la trayectoria educativa* en las infancia y adolescencias pertenecientes a la Red Noreste, que ya existía pero se multiplicó durante la emergencia socio-sanitaria.

Muchas de esas problemáticas llegaron a los Centros de Salud en forma de demandas por parte de las escuelas en tanto se tornaron muy recurrentes. Sin embargo, no hubo un

trabajo articulado de instituciones en conjunto con las familias y estudiantes, lo cual iba en línea con la dinámica de trabajo que impusieron las medidas de seguridad sanitarias y con la imprevisibilidad frente al porvenir que se mostraba incierto, lo que provocaba a su vez angustia, no solo en el colectivo profesional, sino que era una sensación compartida a nivel social.
Por su parte, Anabella (CSTN) planteaba que

« […] una vez que uno entiende qué le pasa a la gente o por qué, cuáles son las causas que no puede… garantizar a un niño que vaya a la escuela, lo digo en esta demanda puntual, vos te vas dando cuenta que podes ir buscando recursos junto con la familia para que eso no suceda» . (Anabella, CSTN).

Al consultarles si podían describir alguna situación de vulneración socio-educativa en la que hayan intervenido, solían coincidir en general en tipos de intervenciones vinculadas a la revinculación de estudiantes que no estaban yendo a la escuela, el acceso a la educación y a la alimentación suministrada por los comedores escolares. Esta última situación cobró mayor protagonismo en el marco de la emergencia socio-sanitaria ya que «además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas [afectó] la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables» (CEPAL- UNESCO. 2020: 2).

Además, « […] muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como, por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas» (2020:2). Esta era la situación que planteó Marianela (ESRHZ), cuando mencionó haber realizado acompañamiento a estudiantes mediante el programa ENIA durante el 2020.

Esto es sumamente significativo en tanto evidencia una realidad que no es visible para la mayoría de la sociedad: la escuela cumple una función social más amplia y no se limita solo a la enseñanza y el aprendizaje (Calvo, 2015). Durante la emergencia socio-sanitaria esas otras funciones que cumple la escuela cobraron mayor valor si se tiene en cuenta que la falta de encuentro físico limitó el acceso a este otro tipo de recursos.

Por último, y de manera más específica, las trabajadoras sociales coincidían en que durante la emergencia socio-sanitaria las intervenciones con las escuelas se habían

reducido debido a las demandas vinculadas a la propagación de la enfermedad por COVID-19.

Este dato no pasa desapercibido teniendo en cuenta que eran los Centros de Salud y las escuelas las encargadas de realizar los abordajes en relación a las problemáticas de interrupción de las trayectorias educativas. Si muchas de esas situaciones quedaron relegadas, sin posibilidad de abordaje ni seguimientos debido a la realidad que se vivía en ese momento, puedo entender por qué al retornar a la presencialidad se planteó una agudización de las brechas socio-educativas preexistentes entre los sectores más desfavorecidos.

En este contexto, la interrupción de la trayectoria educativa fue una de las problemáticas socio-educativas mencionadas por las cinco trabajadoras sociales, dando cuenta de este modo de la magnitud de la situación y por consiguiente, de la gravedad de tal problemática en la zona abarcada por la Red Noreste.

Para Inés (CSCG), era difícil hacer que la población infantil retome su trayectoria educativa dando cuenta de la complejidad que constituye tal problemática y de las dificultades que la situación representa para las trabajadoras sociales al momento de emplear estrategias de intervención. Por ello, se tornaba necesaria la coordinación con otras instituciones como el CoPNAF, en tanto no pueden ser resultas en solitario. No obstante, esto no implicaba el fin de la intervención de la trabajadora social ni de la misma escuela, sino que se trataba de ampliar el espacio de intervención incluyendo a otros organismos de segundo nivel que son los encargados de intervenir cuando los sistemas educativos y de salud han agotado sus recursos y medios.

La interrupción de la trayectoria educativa en las infancias y adolescencias se puede dar por factores como los planteados por Puiggrós, como que un grupo de estudiantes no entiendan o no atiendan, que se desconecten del discurso áulico, se alejen del aprendizaje grupal, tengan dificultades para regresar cada día a la escuela, falten, entre otros motivos igual de complejos. Se trata entonces de «un fracaso de la educación formal y de la comunicación», no del estudiantado en sí mismo como se puede llegar a sostener desde el punto de vista individualizante y responsabilizante.

Esta es una mirada crítica sobre la problemática, que pone en cuestión el papel de las escuelas antes de la emergencia socio-sanitaria. Aún hoy, después de evidenciar el impacto de la pandemia en la población estudiantil, las escuelas necesitan generar transformaciones en sus estructuras para volverse verdaderamente inclusivas.

« [Durante la emergencia socio-sanitaria] miles de estudiantes latinoamericanos, especialmente estudiantes de la enseñanza media, estaban en alguno de los momentos enumerados. Lograr que un niño o un adolescente regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo es una tarea muy difícil » (2020:3)

Desde este posicionamiento, la problemática de la interrupción de las trayectorias educativas, encuentra explicaciones que van más allá de la falta de presencialidad en las escuelas.

Se estaba ante una nueva situación en la que se tornaba difícil encontrar las estrategias más adecuadas para garantizar el sostenimiento de las trayectorias educativas durante la pandemia, y principalmente la dificultad radicaba en que las decisiones políticas a nivel nacional y provincial no le estaban dedicando el tiempo ni los recursos necesarios en tanto todo o la gran mayoría de las energías estaban destinadas a resolver situaciones de índole médico-sanitarias. En este contexto cabría preguntarse por el sentido que tenía prevenir y atender las enfermedades sin atender al mismo tiempo otros derechos fundamentales como la educación, la alimentación, la vivienda, la salud mental, el cuidado de sí mismo y de la otra persona, etc.

Para Anabella (CSTN) era importante que las infancias y adolescencias sostengan su trayectoria educativa lo cual se logra con el trabajo en conjunto con las familias. Sin embargo, señalaba que durante la emergencia socio-sanitaria el derecho a la educación quedó en segundo lugar:

« […] como que eso quedó en segundo plano. El si va a la escuela…Capaz que la escuela lo trabajó» (Anabella, CSTN).

Las escuelas lo trabajaron en mayor o menor medida, en tanto se procuraba generar estrategias y recursos pertinentes para sostener y/o retomar la comunicación con sus estudiantes y familias; lograr que aprendan los contenidos priorizados para cada ciclo y grado, sin embargo, las escuelas no estaban preparadas, al igual que el resto de la sociedad para afrontar la dinámica que impuso la pandemia, lo cual tuvo sus consecuencias inmediatas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes que interrumpieron sus trayectorias educativas.

Frente a esa lógica que hacía primar unos derechos por sobre otros, el Trabajo Social tiene el compromiso ético-político de intervenir donde haya derechos vulnerados. (Fanny Pais, 2020).

Las situaciones de desigualdad socio-educativas se vieron profundizadas por el impacto de la pandemia dejando a su paso una mayor brecha entre quienes cuentan con los

medios materiales, familiares, culturales, económicos, habitacionales, etc. para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo formal y quienes sufren sus carencias.

En consonancia con lo anterior Asprella y Causa señalan que a partir de la *pandemia* y sus derivaciones en lo educativo se ponen de manifiesto las profundas brechas de la desigualdad:

«Una vez más las profundas brechas de la desigualdad, en este caso de acceso a lo virtual y la conectividad, hacen muy crítica la situación por asegurar el derecho a la educación en condiciones de cierta equiparación. Las desigualdades preexistentes a la pandemia, vinculadas a los procesos de aprendizaje y conocimiento se han agudizado en este escenario (Duschatzky, 1999 citado en Asprella y Causa, 2020:6)» .

Por otra parte Marianela (ESRHZ), señalaba que en el año 2021 estuvieron trabajando mucho desde la escuela con parte del equipo del HESM algunas cuestiones que tienen que ver con la Ley de Salud Mental.

« […] esto es percepción mía, creo que… es bastante generalizado, creo que hay un impacto en términos de salud mental…en vínculos, en miedos …» (Marianela, ESRHZ).

Con esto puedo entender por un lado, que hubo un impacto negativo de la pandemia en la población estudiantil y que se vio plasmado en los vínculos y en los miedos que ellos padecen, y por otro lado, como otra consecuencia de la pandemia en la vida de la población adolescente que pudo haber afectado la revinculación pedagógica durante el retorno a la presencialidad.

Me resulta difícil poder precisar el impacto que tuvo la emergencia socio-sanitaria en las infancias y adolescencias, en tanto no hay registros ni medios disponibles que logren decir de forma fehaciente cuáles son esas consecuencias en la salud física y sobre todo en la salud mental de la que hablan las trabajadoras sociales, sin embargo, desde mi rol docente me fue posible ver su impacto en la re vinculación o no estudiantes, en las formas de vincularse con pares y con docentes, en la forma de relacionarse con su entorno y con la comunidad en general. Posiblemente es esto lo que la trabajadora social está queriendo decir, que no hay un impacto si no que fueron múltiples y alcanzaron a todas las personas.

V.4. La intervención profesional y sus estrategias en el ámbito educativo durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

En este apartado recupero la intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo, en el contexto de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, en tanto es uno de los aspectos principales sobre los que me interesa reflexionar.

«En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe» (CEPAL-UNESCO, 2020:1).

En este punto me resulta interesante comenzar retomando algunas propuestas del Consejo General del Trabajo Social de Alicante «Propuestas desde el Trabajo Social en Educación ante el estado de alarma sanitaria Covid-19», sin desconocer que existen propuestas desde el Trabajo Social llevadas a cabo en nuestro país.

En el documento, se planteó de forma concreta cómo estaban pensando en ese momento los abordajes en el marco de las medidas de seguridad sanitarias para evitar los contagios. Desde allí, promovían la disponibilidad de profesionales del Trabajo Social para seguir apoyando a la población estudiantil, al profesorado y a las familias que lo requerían.

En nuestro país, también hubo propuestas muy significativas que fueron impulsadas, entre otros lugares, desde los colegios profesionales.

Desde el Colectivo de Trabajadores Sociales de Santa Fe, en el 2021, refiriéndose al ámbito educativo, planteaban que

«La intervención entendida desde un enfoque integral, resulta en propuestas que unen lo pedagógico a lo social considerando también marcos legales, en continua tensión y discusión en el ejercicio profesional» (2021:1).

En estos postulados, pude identificar un sustento y orientaciones para la intervención en el sistema educativo en tanto es uno de los múltiples campos en los que tiene lugar el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Cabe reiterar que en Entre Ríos las escuelas primarias y secundarias de modalidad común sólo cuentan con cargos para profesionales del Trabajo Social en los equipos interdisciplinarios externos (SAIE y EOE), y solo en algunos casos, las escuelas cuentan

con equipos internos con cargos para profesionales del Trabajo Social, como los equipos de asesoría pedagógica en el nivel secundario. En la Red Noreste sólo una escuela contaba, desde el 2021, con una trabajadora social como integrante del equipo de asesoría pedagógica. Considero que esto marca una dificultad clara y objetiva, para desplegar intervenciones sobre problemáticas socio-educativas.

Todas las trabajadoras sociales de la Red Noreste, excepto una, se desempeñaban en Centros de Salud. Ellas señalaban que desde allí realizaron algunas intervenciones con las escuelas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, muy vinculadas a los efectos del virus y en menor medida, intervinieron en alguna problemática vinculada a desigualdades socio-educativas.

Identifiqué no obstante, el caso particular de Marianela (ESRHZ), quien previo a la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 se desempeñaba como asesora en salud integral dentro del Programa Nacional de Prevención del Embarazo No intencional en Adolescentes (ENIA), lo que le permitió estar en contacto directo con demandas y necesidades de adolescentes de diversas escuelas (no todas se ubicaban en el área de la Red Noreste), particularmente con adolescentes de la escuela secundaria N°19 Raúl Humberto Záccaro de la Red Noreste de Paraná.

Marianela (ESRHZ) se insertó en esa escuela secundaria a través del Programa ENIA, cuyos objetivos se orientaban al abordaje y promoción de la Educación Sexual Integral (ESI). Vinculado a ello, sus funciones y competencias desde el programa la ponían en contacto con problemáticas vinculadas a desigualdades socio-educativas en adolescentes.

La situación laboral y de inserción de la trabajadora social en la institución cambió a partir de asumir un cargo en el equipo de asesoría pedagógica en el año 2021, permitiéndole otras responsabilidades respecto a las situaciones de desigualdad socio-educativas vividas por adolescentes, como las situaciones de violencia y abuso que, en algunos casos, llevaron a la interrupción de sus trayectorias educativas.

Cabe señalar que desde que la trabajadora social comenzó a formar parte del equipo de asesoría pedagógica sus intervenciones se apoyaban principalmente en las entrevistas iniciales con estudiantes y familias (como parte del accionar que realizaban algunas escuelas secundarias desde antes de la pandemia para conocer a la población estudiantil que ingresaba a la institución), y en las demandas que surgían en los recreos y en clases por parte de estudiantes, docentes o desde el equipo directivo frente a situaciones de violencia entre pares.

Me resultó significativo que Marianela (ESRHZ) se viera interpelada frente a algunas situaciones relacionadas a la interrupción de las trayectorias educativas de adolescentes durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

« […] ¿qué pasa con los chicos que quedaron afuera del sistema?» (Marianela, ESRHZ).

Tal preocupación se vincula con los planteos de Calvo (2016), en tanto señala que con la ley N°26061 se modifica la ley N°26206 generando un cambio importante en relación al enfoque de derechos

« [...] que comienzan a trascender la política pública educativa, el lugar central de la institución escolar y las posibles intervenciones dirigidas a la Promoción y Protección de Derechos de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, la institución escolar y el conjunto de los actores que conforman la comunidad educativa comienzan a reconocerse como los responsables de construir estrategias de intervención que reconozcan como ejes centrales de toda intervención, el Interés Superior del Niño y con ello el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos» (2015:82-83).

Entiendo que la situación de la población infantil y adolescente que interrumpió su trayectoria educativa debido a la profundización de las desigualdades socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19, constituye una clara vulneración de derechos que demandó ser atendida y revertida por parte del Estado, a partir de una estrategia de trabajo en Red que contemple el principio de corresponsabilidad.

Y frente a lo que no hicimos en ese momento ¿Qué aprendizajes, debates, reflexiones y decisiones y acciones nos quedan por delante?

Durante el año 2021 se firmó un convenio de colaboración entre el CoPNAF y el CGE mediante el cual acordaron criterios de intervención ante situaciones de vulneración de derechos en la población infantil y adolescente. Mediante el convenio se buscó garantizar el derecho a la educación tal como se establece en la Ley Nacional de Educación N°26206 y en la Ley de Educación Provincial de Entre Ríos N° 9890, procurando la *obligatoriedad*, así como el acceso y permanencia en los niveles inicial, primario y secundario, además de promover la revinculación de estudiantes que habían interrumpido su trayectoria educativa o se encontraban en riesgo educativo. De este

modo, definieron las competencias de cada organismo y los caminos institucionales que se debían seguir ante las situaciones mencionadas. Se estableció de ese modo que las autoridades escolares, los programas del CGE y la Dirección Departamental de Escuelas debían encargarse de prevenir y atender en el menor tiempo posible esas situaciones, y una vez agotadas todas las instancias debían recurrir con toda la información disponible a los equipos territoriales del CoPNAF de cada departamento, principalmente cuando estaban vinculados a otras situaciones de vulneración de derechos. A partir de esa articulación, el CoPNAF era el encargado de atender las situaciones a través de sus coordinaciones departamentales y equipos técnicos, donde una vez evaluada la situación daban intervención a las áreas de niñez o justicia de cada municipio, según fuera necesario en cada caso.

Desde el punto de vista cuantitativo, la interrupción de trayectorias educativas es difícil de traer al análisis ya que no logré acceder a datos de fuentes oficiales de la provincia ni de ciudad de Paraná que publiquen una estadística acerca del porcentaje de estudiantes que se encontraban en esa situación durante el año 2020. Por ello, en un primer momento, intenté obtener información desde el Consejo General de Educación (CGE) sin embargo, no obtuve respuesta alguna. Simultáneamente, indagué en el Programa Presentes, también del CGE, al que solicité información a principios del año 2022 y al no recibir respuesta opté por dialogar directamente con una de las personas a cargo del programa, cuya respuesta tampoco llegó a pesar de las reiteradas solicitudes.

Teniendo en cuenta que soy docente en una escuela de nivel primario, supe que existe información elaborada por las escuelas ya que debíamos informar a los equipos directivos y éstos a las autoridades correspondientes, sobre estudiantes que no se estaban vinculando pedagógicamente. Durante la emergencia socio-sanitaria, las escuelas debían llevar un registro que podía ser semanal, mensual y/o trimestral sobre el tipo de vinculación pedagógica que tenían con sus estudiantes. Por ejemplo, al colectivo docente nos solicitaban que llenemos planillas elaboradas desde el CGE con información vinculada a la periodicidad con la que nos comunicábamos con cada estudiante, si las familias contaban con medios tecnológicos, de qué tipo y en qué cantidad según el número de personas en la casa; también se consultaba si poseían conectividad por medio de datos móviles o wifi en la casa u otros lugares, realizábamos informes de seguimiento que recuperaban los principales obstáculos y facilitadores que identificábamos en la vinculación pedagógica, y todo tipo de información y

documentación que nos permitiera conocer más la situación en que se encontraba el grupo de estudiantes durante el 2020; y sobre cómo eso pudo obstaculizar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Toda esa información se compartía con las autoridades departamentales y el CGE ya que eran las encargadas de tomar las decisiones correspondientes, como la implementación del programa Presentes en las situaciones de interrupción de las trayectorias escolares de estudiantes del nivel primario y secundario.

En relación a esa información que se logró reunir por parte de las escuelas debo decir que la misma no fue pública y solo se compartió con las autoridades educativas de mayor jerarquía antes mencionadas ya que fueron las encargadas de diseñar estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas, entre otras acciones. Por lo tanto, yo misma comprobé la imposibilidad de acceder a estadísticas que permitieran aportar claridad a la inquietud que expresaban las trabajadoras sociales Marianela (ESRHZ) e Inés (CSCG) acerca de la cantidad de estudiantes que habían interrumpido la trayectoria educativa durante el año 2020.

Sin embargo, no puedo dejar de lado que quedó reflejado en los relatos de las trabajadoras sociales el impacto negativo que tuvo la pandemia en la población estudiantil, generando una profundización de las desigualdades socio-educativas preexistentes.

La educación no presencial que se impuso como parte de las políticas implementadas a nivel nacional y provincial ante la emergencia socio-sanitaria hizo suponer en algunos casos que con el solo hecho de contar con una computadora o celular ya estaba garantizado un derecho humano fundamental. Sin embargo, « […] todo este devenir ha puesto en valor que "las herramientas tecnológicas son solo medios y no el elemento central". La excepcionalidad del distanciamiento mostró, en cierta medida, que la potencia está en los lazos y el trabajo colectivo» (FTS-UNER, 2020:6).

La emergencia socio-sanitaria interpeló a las trabajadoras sociales de la Red Noreste de la ciudad de Paraná que debieron intervenir en diversas situaciones de un modo diferente debido a las medidas de seguridad sanitarias como el ASPO y DISPO.

«Las intervenciones tanto del Trabajo Social, como de todos los trabajadores del campo de la salud en el contexto de pandemia ha sido totalmente… reconfigurada y modificada» (Martina, HESM).

Ello se debió a que hubo algo del encuentro que estuvo pausado. Este es un aspecto que para la trabajadora social tuvo efectos negativos en las intervenciones sobre todo en el área de salud mental[9], en parte porque el trabajo en esa área implica pensar y trabajar en Red pero al estar todo atravesado por la emergencia socio-sanitaria tuvieron que modificar tanto la organización interna como las propuestas de trabajo.

«Pero después como que cada uno quedó en la historia de su mundo tratando de sobrevivir esta pandemia…» (Inés, CSCG).

Inés (CSCG), señalaba en el 2021, que todo lo vinculado a la educación -las demandas y necesidades- iban a surgir al año siguiente, dando cuenta que hasta ese momento aún primaban las cuestiones médicas y sanitarias entendidas desde la lógica del Modelo Médico Hegemónico, por sobre las cuestiones sociales, lo que me llevó a reconocer una división entre lo médico por un lado, como prioritario y *esencial,* y por otro, lo social como *no esencial,* dificultando abordajes que incorporen un trabajo integral.

Este es un punto que también fue planteado por Marianela (ESRHZ) quien señalaba que durante el 2021, diversas problemáticas sociales no estaban siendo priorizadas o tenidas en cuenta del mismo modo que se hacía con las necesidades y demandas médico-sanitarias

« […] al principio, creo que se hablaba únicamente desde un lugar de hegemonía médica, se hablaba únicamente del virus» (Marianela, ESRHZ).

En sus planteos observé una reflexión significativa acerca de esa construcción discursiva imperante que reforzaba la hegemonía médica desde la cual se fueron otorgando prioridades de intervención en ciertas dimensiones por sobre otras y esto tenía correlación con las decisiones políticas desplegadas a nivel nacional y provincial. Teniendo en cuenta ello, me es importante resaltar que las trabajadoras sociales de la Red Noreste formaban parte, en su mayoría, de los Centros de Salud en un contexto de pandemia con todo lo que ello supone, con política rígidas propias del modelo médico hegemónico, todo lo cual se debe tener en cuenta al momento analizar la intervención profesional ante situaciones de desigualdad socio-educativas durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19.

[9] «Una intervención relativa a la salud mental en Emergencias es susceptible (y necesaria) de ser aplicada tanto a los damnificados como a los operadores asistenciales, ya que ambos grupos están involucrados en un acontecimiento potencialmente perturbador» (Ministerio de Salud Presidencia de la Nación, 2017:32).

Tamara (CSSG), por otro lado, planteaba que durante la emergencia socio-sanitaria realizó un trabajo excepcional con las escuelas debido a que en principio la fonoaudióloga, la psicóloga y ella sí estaban yendo a trabajar a los Centros de Salud y los equipos directivos y docentes, no. Esta situación las ubicaba en mejor posición para atender y dar respuestas a las necesidades y demandas que surgieron desde las escuelas, principalmente en la problemática vinculada a la interrupción de la trayectoria educativa y la falta de comunicación entre las escuelas y las familias. Es de destacar que la trabajadora social dio indicios de cierto trabajo articulado llevado adelante con una escuela de la zona.

«Entonces, dijimos este año vamos a empezar a palpar esos problemas y ya para el "veintidós" empezar a trabajar desde acá un equipo interdisciplinario…En general, una de las pediatras…, una de las psicólogas, la fono que es una y yo…» (Tamara, CSSG)

En este caso mencionaba puntualmente que para el 2022 estaban planificando el trabajo sobre el cuidado de la salud mental[10] ya que consideraba que fue lo que más se descuidó desde la irrupción de la pandemia, y que afectaba sobre todo a la población infantil por haber perdido la rutina escolar.

« […] el año pasado, en octubre hicimos una actividad acá en la plaza varias instituciones de este lado… Una actividad acá hablando de la Salud Mental, de cómo el COVID nos perjudicó, porque todos por ahí hablamos de la salud física pero ¿cómo nos repercutió en la Salud Mental? Y estuvo buena la actividad, participaron todos los chicos de la escuela…» (Tamara, CSSG).

La trabajadora social trabajaba desde hacía unos cinco años en ese Centro de Salud y por ese motivo conocía la zona. Además, tenía contacto con referentes barriales que en ese momento fueron el nexo para comunicarse y hacer seguimiento de las situaciones de estudiantes que no se podían conectar a las clases virtuales o hacer devoluciones de las actividades que les eran enviadas por sus docentes, de manera virtual y en los cuadernillos impresos.

Para entender mejor el escenario en el cual se encontraba trabajando Tamara (CSSG), debo señalar que desde antes de la emergencia socio-sanitaria, el área de Trabajo Social

[10] «Según la OPS, se ha demostrado que después de la emergencia propiamente dicha, los problemas de salud mental requerirán de atención durante un periodo prolongado en los sobrevivientes, cuando tengan que enfrentar la tarea de reconstruir sus vidas. Esto nos pone frente al problema de fortalecer los servicios de salud mental con base comunitaria» (Ministerio de Salud Presidencia de la Nación, 2017:15)

del Centro de Salud le había marcado un *límite* a tres escuelas de la zona debido a que le realizaban demandas que no se encuadraban en los abordajes habituales de esa institución de salud.

« […] yo en general, no hago ese trabajo. Porque me pasó un año que las tres escuelas me empezaron a demandar "Che, falta fulanito, falta ful…", y dije bueno, no. Gestionen desde el Consejo de Educación» (Tamara, CSSG).

Allí interpreto que no era habitual que antes de la pandemia esta trabajadora social realizara intervenciones vinculadas a la problemáticas que agudizan las situaciones de desigualdad socio-educativas, como las interrupciones de las trayectorias educativas. Por lo tanto, el tipo de intervenciones que le tocó realizar durante la emergencia socio-sanitaria rompió un poco con esa impronta ya que tuvo que, por ejemplo, contactar a estudiantes que no estaban yendo a retirar los materiales o que no se conectaban a las clases virtuales.

«Claro, lo mío es Salud. Entonces, dije bueno, no ese trabajo pídanselo al Consejo. Pero en pandemia sí, sí me llamaban y me decían "che, no está viniendo..." pero por una cuestión de que en principio yo sí estaba viniendo acá…el resto, no» (Tamara, CSSG).

De este modo, difiere con lo planteado por las demás trabajadoras sociales que expresaron haber reducido o no haber podido realizar las intervenciones que solían hacer con las escuelas debido al impacto de la emergencia socio-sanitaria.

Desde el Sistema de Protección Integral se aspira a realizar intervenciones integrales en las que tanto las escuelas que detectan una situación de vulnerabilidad, como los Centros de Salud -además de otras organizaciones que se encuentren en el territorio como los comedores y merenderos- que reciben demandas e intervienen, desarrollen un trabajo en Red interinstitucional e intersectorial para lograr cambios efectivos en pos del resguardo y protección de los derechos de las infancias y adolescencias.

Sin embargo, la dinámica de trabajo que impuso la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 llevó a que algunas intervenciones sean fragmentadas, focalizadas y/o aisladas en lo referente a las problemáticas vinculadas a la interrupción de las trayectorias educativas, generando con ello una profundización de las desigualdades socio-educativas preexistentes.

En ese contexto de emergencia socio-sanitaria por COVID-19, las trabajadoras sociales que trabajaban presencialmente en los Centros de Salud por pertenecer a un sector considerado *esencial*, experimentaron el miedo de contagio y la angustia relacionada a las consecuencias de contraer la enfermedad en un momento donde aún no existían vacunas disponibles. Ese miedo y esa angustia, se acrecentaba en las visitas domiciliarias, por lo que era comprensible que una de las entrevistadas evitara ir a los domicilios. Ante ello, vieron en el teléfono celular, las redes sociales y, más precisamente, en la aplicación de WhatsApp una buena manera de mantener los vínculos y la comunicación entre instituciones y quienes residía en los barrios.

En este sentido, la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 restringió o limitó sensiblemente el encuentro presencial atravesando a su vez la intervención profesional, lo que obligó a reconfigurarla para dar continuidad al ejercicio profesional. En tal sentido, fueron necesarias estrategias de intervención que contemplen la dinámica y las medidas de seguridad sanitarias del momento, y así buscar respuestas a nivel intersectorial e interdisciplinar ante las diversas problemáticas que sufrió la población estudiantil, que en algunos casos debió interrumpir su trayectoria educativa debido a que carecían de las condiciones mínimas necesarias para poder sostenerlas.

«Los trabajadores sociales sabemos que, como toda enfermedad, el COVID-19 es una enfermedad social, es decir que no puede ser pensada sólo desde la medicina, la biología o los efectos psicológicos. De allí que lo social la atraviesa totalmente, dándole sentido, heterogeneidad y diferente impacto, tanto a nivel singular como territorial. Desde allí, tal vez, es posible pensar algunas estrategias de intervención que se singularizan dentro de nuestro campo» (Carballeda, 2020).

Según Carballeda (2020), la intervención de Trabajo Social en el contexto de la pandemia del COVID-19 tiene lugar en múltiples áreas: acceso a la alimentación, agua potable, salud, surgimiento o expresión diferente de problemas sociales (violencias, discriminación, su impacto subjetivo), entre otros. Por lo que era necesaria la presencia del Estado a los fines de dar respuesta a las demandas y necesidades vinculadas a desigualdades socio-educativas.

Las estrategias de intervención profesional no son únicas ni acabadas. Se enmarcan en fundamentos teóricos y ético-políticos construidos en el marco del campo profesional-disciplinar del Trabajo Social.

A su vez, la pertinencia de las estrategias de intervención se establece según cuales sean las políticas y de las instituciones que habilitan el accionar profesional (Centro de Salud, escuelas, CoPNAF, entre otras).

Durante la emergencia socio-sanitaria, además entró en juego algo de la creatividad de cada trabajadora social y equipo de trabajo de las instituciones de salud en tanto no fueron posible sostener las estrategias habituales previas, debido a las medidas de ASPO y DISPO.

En consonancia con ello, pude conocer que las trabajadoras sociales fueron poniendo en juego ciertas estrategias de intervención que dieron respuesta a demandas y necesidades puntuales que surgieron desde las escuelas y que estuvieron acompañadas de acciones, en general nuevas para el área de Trabajo Social del Centro de Salud.

Las situaciones de desigualdad socio-educativas que generaban, entre otras problemáticas, la interrupción de la trayectoria educativa en las infancias y adolescencias, fueron abordadas durante la emergencia socio-sanitaria desde la *inmediatez.* Lo cual responde en gran medida al contexto de pandemia que atravesaba a todas las esferas de la sociedad y que provocaba gran incertidumbre debido a que se desconocía cómo iba a avanzar la situación epidemiológica y sobre cuánto tiempo iba a pasar entes de crearse la vacuna contra el COVID-19.

No obstante, esa característica en los abordajes no fue producida con la pandemia sino que ya había sido planteada por la autora Montivero (2016) al referirse puntualmente a la problemática del *ausentismo escolar* donde ella no visualizaba una problematización y deconstrucción de la intervención que superara la inmediatez del accionar profesional. Desde la creación del SPI, las intervenciones tienden a ser integrales por lo que no hay lugar para ese tipo de abordajes planteados por la autora. No obstante, pueden coexistir perspectivas que incluyan intervenciones como las mencionada por Montivero, sin embargo, desde el Trabajo Social se concibe un enfoque de derechos que no incluye tales posicionamientos.

Durante el 2020 surgió, desde las escuelas, la demanda al área de Trabajo Social del Centro de Salud de indagar acerca de la situación de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas o discontinuas, llevarle el material de estudio a la casa de estudiantes que no contaban con conectividad, entre otras que pudieron surgir. Con el

retorno a la presencialidad en el año 2021, las demandas se orientaron a la solicitud de banco o similares.

Si bien estas demandas no son en sí mismas nuevas, destaco que en algunos Centros de Salud se habían dejado de recibir y/o trabajar, a partir de que el área de Trabajo Social había puesto un límite a las escuelas, y/o a que estas fueron incorporando nuevos recursos y medios para atender a las problemáticas educativas, entendidas como expresiones de las situaciones de vulneración al derecho a la educación a raíz de las desigualdades socio-educativas existentes.

«Desde el primitivo uso del teléfono o de notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar tareas escolares a los chicos, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico, pero muy amplio» (Puiggrós, 2020:9)

El Ministerio de Educación de la Nación diseñó programas, recursos y estrategias que incluían entre otras cosas, la distribución de material impreso del programa nacional «Seguimos Educando» a través de las escuelas, supermercados, entre otros puntos de referencia.

Puiggrós (2020) expresa que gobiernos nacionales y provinciales produjeron contenidos educativos, distribuyendo millones de cuadernillos para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial.
Además, puedo decir desde mi rol docente que planificamos cuadernillos de actividades para cada grupo de estudiantes (según el grado y trayectoria escolar) lo cual era necesario teniendo en cuenta que los diseños curriculares varían en cada provincia al igual que las realidades educativas del estudiantado.

Inés (CSCG) señalaba que durante el 2020 colaboró en llevar ese material de estudio a la casa de estudiantes que no accedían a las clases virtuales por no contar con los medios necesarios para hacerlo. Pero aclaró que sólo realizó ese trabajo al inicio de la emergencia socio-sanitaria ya que lo dejó de hacer con el correr de los días y del avance de la pandemia, en tanto debió asumir otras responsabilidades vinculadas a los seguimientos de los casos de COVID-19.

Puedo señalar que su intervención implicó un aporte a la protección del derecho a la educación. Si bien no es lo mismo tener los materiales al alcance, que tener garantizado

el derecho a la educación, no me es posible negar que la población estudiantil contara con una posibilidad más a favor para poder sostener sus trayectorias escolares. No obstante, no era una acción suficiente en sí misma si no estaba enmarcada en una estrategia que incluya la intervención interdisciplinaria e interinstitucional, situada en la realidad de la población-escuela-contexto y sostenidas durante el tiempo que duró la emergencia socio-sanitaria.

Con este planteo no busco realizar una crítica al proceder de la trabajadora social sino poner en consideración el alcance y la significación que tienen las intervenciones profesionales que parten de la problematización, planificación y toma de decisiones desde la interdisciplinariedad e intersectorialidad. Esta última pudiendo ser alcanzada a partir del trabajo de la Red Noreste.

« […] nos traían los docentes acá y yo se los llevaba al domicilio, que después un poco también eso se fue perdiendo… por la dimensión de la pandemia y la dimensión del laburo que teníamos acá era como medio difícil encargarnos…» (Inés, CSCG).

A esto lo hacía a pedido de las docentes de las escuelas aledañas ya que la tarea pedagógica se sostuvo de forma remota, lo cual requería de ciertas condiciones materiales y simbólicas, que no eran accesibles para toda la población estudiantil o a las que accedían de forma desigual. Esta situación implica una notable desigualdad socio-educativa que en un primer momento recibió ese tipo de respuesta por parte del Centro de Salud al que pertenece la trabajadora social Inés, dando lugar a la intervención de otras instituciones que conforman el Sistema de Protección Integral (SPI) sin que ello suponga abordajes integrales.

Desde el SPI se abordan, entre otras, las situaciones vinculadas a la interrupción de la trayectoria educativa de las infancias y adolescencias. A partir de detectarse la vulneración de algún derecho por parte de las escuelas (por los Centros de Salud o demás agentes que conforman el primer nivel de intervención) se deben agotar todas las acciones necesarias para identificar los motivos que lo originan, antes de dar participación a otro organismo de segundo nivel, ya que en muchos casos pueden ser abordadas y resueltas por la misma escuela. Se trata de un trabajo articulado entre instituciones de primer y segundo nivel de intervención apoyadas en el principio de corresponsabilidad.

«Estas acciones son propias de la corresponsabilidad dentro del Sistema de Protección. Cada actor debe agotar las medidas de protección que le son propias, como ser la visita al domicilio, la citación de los padres o adultos referentes, una charla con el alumno, para identificar cuáles son las razones para su no concurrencia y, si las mismas exceden la respuesta educativa, recién debe darse intervención al organismo administrativo para que comience un trabajo con ese medio familiar» (SENAF y FTS-UNER, 2012:65).

Allí se hace referencia a las acciones previas que se deben agotar antes de *darle intervención* a otros organismos, sin embargo, considero que tal acción no es lo mismo que *incluirlos o coordinar* con ellos en la intervención, ya que esta última refleja mejor el principio de corresponsabilidad.

Durante la emergencia socio-sanitaria, muchas de estas acciones no pudieron ser llevadas a cabo por las escuelas debido a que docentes y directivos no estaban yendo como lo hacían habitualmente, lo cual motivó que demanden al área de Trabajo Social de los Centros de Salud mayores abordajes de los que estaban habituadas a realizar, logrando asumir de este modo una responsabilidad más activa dentro de SPI.

En este sentido, una de las trabajadoras sociales planteaba

« […] dejé de hacer otras cuestiones, no lo que era urgente pero sí de esto por ejemplo, de llevarle un manual a la casa…» (Inés, CSCG).

La *búsqueda de banco* durante el ciclo lectivo 2021, año en que se retoma la presencialidad -combinando las instancias de bimodalidad: presencial y virtual-, fue otra demanda planteada a una trabajadora social, que mereció ser problematizada si se la entiende como una expresión más de la profundización de las desigualdades socio-educativas preexistentes.

Tal como plantea Puiggrós (2020), los agrupamientos de estudiantes para evitar grupos numerosos de estudiantes y docentes en un aula (no más de 10), hacía resurgir o más precisamente sacaba a la luz los problemas edilicios de numerosas escuelas - entre ellas las de la ciudad de Paraná-, teniendo en cuenta la falta de presupuesto para

« […] construir nuevas escuelas o aulas, las alternativas no son infinitas y oscilan entre agregar en carácter de aulas anexas espacios de instituciones sociales, diversas formas de alternancia en la concurrencia (semanas alternadas, horarios variados) y combinaciones de actividades presenciales y virtuales. Cualquiera de esas posibilidades

contiene un dispositivo de selección que potencialmente puede multiplicar las desigualdades» (2020:32).

En este punto me resulta pertinente lo que planteaba la autora en relación a la necesidad de establecer una «nueva organización de los espacios y los tiempos» que contemplara «criterios de igualdad de derechos, en particular de las niñas, niños y adolescentes que no tienen conectividad, de los discapacitados, de los grupos aborígenes, de la población rural» (Puiggrós, 2020:32). Esto no es un punto menor, y si bien no es el objetivo de este trabajo ofrecer alternativas superadoras a una situación tan compleja, sí es importante poder dar lugar y/o visibilizar al menos en este párrafo la importancia de diseñar e implementar políticas públicas que tiendan a la disminución de las brechas preexistentes y aquellas que fueron sensiblemente profundizadas con la emergencia socio-sanitaria. Sus efectos y consecuencias no fueron vividos y sufridos de la misma manera por toda la población estudiantil, hay quienes se vieron en un estado de marginación extrema, en particular, estudiantes a quienes les fueron restringidos derechos supuestamente ya consolidados, entre ellos el derecho a recibir educación pública y de calidad.

Para Inés (CSCG), fue difícil lograr que toda la población infantil ingrese a la escuela y permanezcan tras el retorno a la presencialidad en el año 2021, lo cual pudo responder a diversos factores, en tanto se trata de situaciones complejas que no tienen una única explicación o solución sino que requieren abordajes de tipos interdisciplinarios e intersectoriales. En este sentido, cobra relevancia el trabajo en equipo que realizaban desde el Centro de Salud, en tanto posibilitaba asumir responsabilidades compartidas, nutrirse con los conocimientos de otras profesiones y también evitar superposición de intervenciones.

Por su parte, Tamara (CSSG) concebía que el tipo de trabajo que el Centro de Salud realizó durante la emergencia socio-sanitaria les *explotó la cabeza* dando cuenta del impacto negativo que tuvo en ella asumir nuevas y más responsabilidades. En este contexto, el trabajo en equipo sirvió de contención y les permitió en cierta medida distribuir mejor las tareas, sin embargo, no fue suficiente para evitar la sensación de desborde frente a la realidad del momento.

Inés (CSCG) también señaló que estaban «sobrepasados» por haber tenido a cargo los seguimientos de casos de COVID-19, ya que les demandaba un gran esfuerzo físico y mental.

En la experiencia relatada por las trabajadoras sociales de la Red Noreste identifico un clima de impotencia y sensación de desborde al verse sobrepasadas en su capacidad de dar respuestas a situaciones que se les presentaban en el día a día y que no estaban habituadas a realizar. Esta sensación de desborde e impotencia la puedo vincular con la idea de *llegar y responde*r a tiempo sin dar mucho o ningún lugar a la *reflexión, la programación o la planificación* (Arito, 2020).

Durante la emergencia socio-sanitaria, las trabajadoras sociales tuvieron que posicionarse y tomar decisiones en un contexto inédito que generaba incertidumbre, en el que todo posicionamiento teórico-metodológico estaba interpelado por el *fenómeno COVID-19*, a partir de lo cual considero que «una intervención improvisada puede provocar tanto o más daño que la problemática en sí misma» (Ministerio de Salud, 2015:18). A ese clima de impotencia lo vinculo también con el hecho de que en un primer momento, era poca la información que se manejaba acerca del virus y sus efectos en la salud de las personas.

Por su parte, y retomando el análisis en relación a las estrategias de intervención profesional, quisiera retomar el Proyecto de Investigación de Lera y equipo (2020), donde señalan que se trata de modalidades táctico-operativas que superan a las llamadas técnicas. Estas conceptualizaciones, por lo tanto, suponen un proceso desde el cual se tienen en cuenta las particularidades de las situaciones concretas, lo cual fue muy difícil de lograr durante la pandemia.

Volviendo a los planteos de Puiggrós, es prudente recordar que durante la emergencia socio-sanitaria, una parte de la población estudiantil perdió comunicación con la escuela lo cual agravaba aún más la situación y reducía las posibilidades de revinculación pedagógica de estudiantes que habían interrumpido su trayectoria educativa. Para la autora esta «pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave», lo cual se pudo resolver a partir del trabajo en Red.

Una de las trabajadoras sociales hacía referencia a que cuando hacía la vinculación con otras instituciones como el CoPNAF podían abordar los derechos de manera más

integral, sin embargo, sería una significativa y valiosa estrategia la intervención en Red, tal como propone el SPI, lo cual supone múltiples acciones interrelacionadas para lograr resultados más duraderos y significativos, dado que una sola institución (como el CoPNAF) no puede lograr intervenciones integrales.

« […] se trabaja en conjunto todo, todos los derechos esos vulnerados de los nenes se trabaja en conjunto» (Inés, CSCG).

A diferencia de lo expresado por Inés (CSCG), Tamara (CSSG) implementó algunas estrategias de trabajo en Red, poniendo en juego estrategias comunicativas, facilitadas por la cercanía que mantenía con la directora de la escuela aledaña, la comunicación con las familias que asistían a controles en el Centro de Salud y el ida y vuelta que mantenía con referentes barriales.

«Entonces, había cosas que no íbamos a estar esperando desde la firma, la formalidad…y bueno, se resuelve por WhatsApp» (Tamara, CSSG).

Inés (CSCG) y Tamara (CSSG) recurrieron a una *estrategia comunicativa* valiéndose de distintas técnicas, recurso (tecnológicos) e instrumentos (celulares), orientada al fortalecimiento de la vinculación, lo cual es muy significativo en las intervenciones del Trabajo Social, y para el trabajo en redes

« […] se establecieron este tipo de redes informales donde uno también empezó a tener contacto de otra gente, otras instituciones, otros trabajadores sociales, psicólogos, lo que fuere, en otras instituciones y bueno, poder levantar el teléfono y preguntar sobre determinadas cosas» (Inés, CSCG).

Es importante destacar que la comunicación y el trabajo interinstitucional formaban parte de una estrategia complementaria que era indispensable para lograr el trabajo en Red.

«Si la gente puede venir al Centro de Salud a hacerse atender ¿cómo yo no voy a poder ir al barrio?» (Anabella, CSTN).

Anabella (CSTN) reconocía como necesario entender qué le pasaba a la gente, y una vez que lograba entender los motivos podía ir buscando recursos junto con la familia para que eso no suceda. Esta es una estrategia de intervención en conjunto con la familia que en Trabajo social cobra una relevancia significativa a partir de reconocer a la otra persona como *sujeto* de derechos

« […] pensar/identificar al otro (otra, otre) produce un reconocimiento al hacer presente a los sujetos, pero a la vez el modo en que se lo hace define su (un) lugar, dando cuenta de las condiciones en que se establecerá la propia intervención profesional» (Cazzaniga, 2020:49).

Esto lo vinculo con lo que plantea Martina (HESM), ya que para ella las demandas se construyen en vinculación con la persona y en tal sentido, es la escucha la que le permitía ir pensando líneas de intervención en relación a esa demanda que no solía estar preparada de antemano. De esto se desprende que existe cierta postura teórico, metodológica y ético-política y por ende, una toma de decisiones situada por parte de la trabajadora social para intervenir sobre una situación problemática que es construida, configurada dentro del universo que constituye la realidad de la persona.

Rozas Pagaza plantea que en Trabajo Social, para que el concepto de necesidad se pueda operativizar es necesario saber hasta qué punto son sentidas por los sujetos para luego poder ser reconocidas. Es fundamental poder analizar la significación que las y los sujetos le otorgan a las carencias, cómo la viven y cómo piensan las posibles soluciones, en tanto desde esta perspectiva se podrá incorporar el concepto de necesidad desde la perspectiva de cada *sujeto* para organizar su campo de intervención profesional. En este sentido, señala algunos criterios que orientan el tratamiento operativo de las llamadas necesidades sentidas (1998).

« […] no hay un paquete diríamos preparado para intervenir sino que siempre va a depender de esa demanda que llega, esa demanda que construimos… a veces no hay demandas y hay que pensarla…porque no es que siempre la hay» (Martina, HESM).

Anabella (CSTN), daba indicios de una formulación de objetivos a nivel territorial

« […] trabajamos reuniones con la idea de todos los recursos que estuvieran a disposición, la gente los tuviera» (Anabella, CSTN).

Considero que los objetivos de esta trabajadora social formaban parte de una estrategia de intervención que recuperaba la potencia del trabajo en Red, tornándose especialmente significativa durante la pandemia. Por ese motivo, puedo entender que más allá de que Anabella (CSTN) señaló que no logró sostener el trabajo en el marco de la Red Noreste durante la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 como lo hacía antes, aun así pudo realizar abordajes desde la impronta del trabajo en Red preexistente.

Tamara (CSSG) recurría a la vecinal y a referentes barriales como parte de la estrategia comunicativa para conocer acerca de la situación de estudiantes que no tenían vinculación pedagógica, a lo que se sumaba la demanda de la directora de una de las escuelas para conocer en qué situación se encontraba o qué les había pasado.

Al consultarle si hacía seguimiento de esas situaciones, Tamara (CSSG) planteaba que realizaba la vinculación entre la escuela, referentes barriales y las familias y una vez que obtenía la información necesaria se la transmitía a la directora para que sea ella quien se comunique con esa familia e intente la revinculación de estudiantes que habían interrumpido su trayectoria educativa.

En los planteos de Marianela (ESRHZ), se vislumbraron ciertas estrategias de intervención vinculadas al trabajo interdisciplinario en tanto señalaba que de este modo podían trabajar varias dimensiones de una situación problemática como las pedagógicas, familiares, sociales, vinculares entre otras, de manera conjunta entre la psicopedagoga, la psicóloga y la trabajadora social. Mencionaba que coincidían un día de la semana las tres y trabajaban situaciones tales como las cuestiones pedagógicas, los procesos de inclusión, como así también realizaban el acompañamiento a las trayectorias escolares del estudiantado. Además, planteaba que realizaba intervenciones con la familia, poniendo mayor énfasis en las entrevistas que llevaba adelante con el equipo con estudiantes que ingresaban cada ciclo lectivo. Por otro lado, también atendía la demanda espontánea que podía surgir de la convivencia escolar como situaciones de acoso escolar, peleas, el trabajo en torno a las diferencias entre pares. Además, el equipo de asesoría pedagógica intervenía cuando había una cuestión de salud involucrada y que significaba la vulneración de algún derecho de una o un estudiante. En este último punto, señalaba que podían existir situaciones donde haya alguna medida de excepción o de protección desde el CoPNAF que pudiera afectar la salud integral de adolescentes, y en esos casos recurrían a diversas estrategias tales como realizar el acompañamiento de cada estudiante afectado, el trabajo en Red, entre otras.

A partir de las funciones que tenía la trabajadora social en el equipo de asesoría pedagógica de la escuela secundaria, es que fue diseñando diversas estrategias de intervención, sin embargo, poco de ello pudo ser sostenido de la forma habitual durante la emergencia socio-sanitaria debido a las medidas de ASPO, profundizando las situaciones de desigualdad socio-educativas.

Consideraciones finales

A continuación, planteo algunas reflexiones finales a partir del recorrido realizado hasta aquí en torno al objeto-problema construido.

La pandemia por COVID-19 fue un acontecimiento trascendental debido a sus múltiples manifestaciones, su extensión en el tiempo y su impacto en todas las dimensiones de la vida de las personas, instituciones, comunidades, obligando a cambiar la dinámica de organización de la sociedad a partir de declararse la emergencia socio-sanitaria y de disponerse las medidas de seguridad, como el ASPO y DISPO.

Las escuelas primarias y secundarias de modalidad común al igual que la mayoría de las instituciones existentes, sufrieron sus consecuencias, alterando la forma en que venía teniendo lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje: de la enseñanza presencial se pasó a la enseñanza virtual o no presencial generando impactos y obstáculos que profundizaron las desigualdades socio-educativas preexistentes en la medida en que la interrupción de la presencialidad en las escuelas implicó poner en juego otras formas posibles de enseñanza –aprendizaje, que a pesar de los esfuerzos, generó situaciones de exclusión que llevaron a la interrupción de la trayectoria educativa de estudiantes.

La dinámica que adquirió el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el 2020 contribuyó a visibilizar y, en algunos casos, profundizó las desigualdades socio-educativas preexistentes vinculadas a las diversas ausencias materiales, simbólicas, de contención y acompañamiento, y culturales que sufrieron las infancias y adolescencias pertenecientes a sectores socio-económicos más desfavorables de la ciudad de Paraná. Ausencias y/o carencias que también tienen su correlato en las escuelas primarias y secundarias, atravesando y en algunos casos, obstaculizando el acceso, permanencia y egreso a partir de la no presencialidad. No obstante, reconozco que la presencialidad en sí misma no es suficiente sino que se requieren políticas educativas que tiendan, entre otras cosas, a ampliar los procesos de inclusión.

Por otro lado, y para analizar el impacto de la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 en la educación fue necesario, en primer lugar, tener en cuenta el momento que estaba atravesando la política pública en general, y la política educativa en particular en tanto en ese momento se venía experimentando un retraimiento, más precisamente a partir del año 2015 con el corrimiento del Estado y la primacía de criterios neoliberales

que dejaron de lado las políticas y programas de índole socio-educativos, para reducir el gasto público. Por este motivo, considero que la emergencia socio-sanitaria encontró al sistema educativo fragmentado y debilitado desde el punto de vista de la política socio-educativa, lo cual configura la contracara al despliegue de políticas públicas que tienden a la universalización.

Según dejaron expresado algunas trabajadoras sociales, antes de la pandemia habían realizado trabajos con otras organizaciones de la Red Noreste en las cuales se abordaron por ejemplo, la ESI y la Salud Mental. La intersección salud-educación ofreció una mirada más integral de los procesos que se interrelacionan con la vida de las infancias y adolescencias, siendo un factor muy significativo que se pudo llevar adelante desde algunas instituciones de la Red previo a la pandemia y que sería muy valioso continuar fortaleciendo a la vez que sumando a otras organizaciones. Esa interseccionalidad habilita a poner en juego intervenciones que tiendan a ser más integrales y significativas en cuanto a su alcance y posibilidades de conocimiento y afrontamiento de las desigualdades socio-educativas que atraviesan la población infantil y adolescente. Considero que si bien la emergencia socio-sanitaria, impuso una excepcionalidad en las estrategias de intervención profesional habituales, las trabajadoras sociales de la Red Noreste procuraron sostener intervenciones sustentadas en el enfoque de derechos. En consonancia con ello, el Sistema de Protección Integral (SPI) propone efectivizar de manera integral todos los derechos en las infancias y adolescencias en tanto es una obligación del Estado, en todos sus niveles. Muchas intervenciones desplegadas por trabajadoras sociales de la Red Noreste, antes de la emergencia socio-sanitaria estaban enmarcadas en este Sistema, posibilitando entre otras cosas abordajes más integrales, interdisciplinarios e intersectoriales, sin embargo, fue un desafío poder sostenerlos de la forma que lo venían haciendo ya que en ese momento prevalencia un clima de desconocimiento e incertidumbre en relación a las consecuencias y el avance de la pandemia, sumado a las restricciones para evitar la propagación del virus, el aumento del número de contagiados y las consecuentes muertes.

En ese marco, el trabajo desde la Red era muy importante, no obstante, durante la emergencia socio-sanitaria la Red Noreste de Paraná sufrió el impacto de la pandemia y su trabajo fue limitado y acotado en lo referido a problemáticas vinculadas a situaciones de desigualdad socio-educativas. En las situaciones en las que lograban llevar a cabo alguna propuesta o actividad, las mismas atendían a otras temáticas que no se

vinculaban con el abordaje de las situaciones de desigualdad socio-educativas. Por ello, si bien consolidaron diversos medios de contactos entre los que se destacaban las redes sociales, orientaron sus esfuerzos principalmente al abordaje de los impactos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de las personas, lo cual es muy significativo en tanto la Red Noreste tiene su anclaje en el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM). Frente a esta situación surgen interrogantes vinculados a la función y a los objetivos que tenía la Red Noreste durante la emergencia socio-sanitaria. Considero que al tratarse de una Red interinstitucional e intersectorial hubiese sido muy valioso su trabajo enmarcado en el SPI en torno a estrategias de revinculación pedagógica de las infancias y adolescencias que sufrieron la profundización de las desigualdades socio-educativas y vieron interrumpidas sus trayectorias educativas. En este sentido, considero que la Red Noreste pudo aportar desde el trabajo colectivo, la participación activa y la gestión de recursos, y desde allí también encontrar otros recursos de terceros o agentes externos a la Red cuando sus posibilidades de dar respuestas fuesen insuficientes por la magnitud o naturaleza de la problemática. Contrario a ello, se evidenció una escasa articulación y trabajo interinstitucional entre quienes la conforman.

En relación a ello, observé que las trabajadoras sociales que se desempeñaban en instituciones de la zona abarcada por la Red Noreste, tuvieron algún tipo de vínculo con otras instituciones u organizaciones, pero no se reconocían pertenecientes a la Red -con excepción de una de ellas que realizaba algunas actividades en su marco- por lo que no manifestaban sentido de pertenencia a ella. A partir de estos hallazgos, considero que sería importante que las trabajadoras sociales en conjunto con otros integrantes de la Red Noreste asumieran como compromiso conjunto el trabajo de fortalecimiento potenciando sus vínculos y consensuando estrategias de intervención, lo cual sería muy significativo teniendo en cuenta la importancia y la trascendencia que pueden lograr cuando se realizan abordajes integrales en el marco de una Red Intersectorial.

Referencias bibliográficas y documentales

-ACHILLI, ELENA (1994). «Las diferentes lógicas de investigación social». En: Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos IDES (1994). Buenos Aires.

-ALDERETE SCHWAL, MARIANO (2021). «Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia». *Márgenes. Revista andina de educación,* Volumen 4, N°1, pp. 42-56. [Consulta: 12 de mayo de 2022]. Disponible en: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638

-AQUÍN, NORA Y PATRICIA ACEVEDO (2018). «Estrategias de intervención del trabajo social comunitario». Universidad Nacional de Catamarca. [Consulta: 29 de Octubre de 2022]. Disponible en: https://www.academia.edu/11397457/Estrategias_De_Intervencion_Del_Trabajo_Social_Comunitario

-ARITO, SANDRA, LAURA IMBERT, MÓNICA JACQUET, LUCRECIA CERINI, ANALÍA RÍGOLI Y PABLO KRIGER (2017). *Desastres y catástrofes: herramientas de pensamiento para la intervención*. 1a ed. Paraná: Eduner.

-ASPRELLA, GABRIEL Y MATÍAS CAUSA (2020). «La escuela y la institucionalización, su papel a partir de la cuarentena». Entre Dichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social. N°3, pp. 1-8. Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

-AUSUBEL, DAVID (1983). «Teoría del aprendizaje significativo». Fascículos de CEIF. *Academia.edu,* pp. 1-5. [Consulta: 9 de septiembre de 2021]. Disponible en: https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO

-AVELLANEDA, MARÍA (2012). «Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar». *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, N°3, pp. 203-210.

-BELZITI, CARLOS (2016). «Algunas reflexiones en torno a la escucha en la intervención del Trabajo Social. De reduccionismos, (de) subjetivación y posibilidades». *Revista Margen,* Nº 80, pp.1-8. Buenas Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

-BERMÚDEZ PEÑA, CLAUDIA (2006). «Educación, Acción y Trabajo Social». *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social.* N°11, pp. 25-33. Colombia: Universidad del Valle.

-BOLCATTO, SILVINA, IVON FRANK, LORENA GUERRIERA, GRISELDA PARERA, VERÓNICA ROCHA, ZUNILDA SCHOENFELD Y EMANUEL BENÍTEZ (2020). Proyecto de Investigación

«Construcción de las intervenciones profesionales. Un estudio a partir de las prácticas relatadas por los trabajadores sociales de Santa Fe y Paraná». Paraná: Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

-CALVO, MARIÁNGELES (2016a). Tesis de maestría en Trabajo Social «La intervención del trabajo social en el campo educativo: enfoque de derechos. Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014». Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

---------- (2016B). «Estrategias de intervención profesional del Trabajo Social en el campo educativo». En: Rozas Pagaza, Margarita y Mariana Gabrinetti (Coords). *El trabajo Social en diferentes campos de intervención profesional.* Buenos Aires: Edulp, pp. 78-91.

-CARBALLEDA, ALFREDO (2015). «La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social». En: Faraones, Silvia (Coord.). *Determinantes sociales de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

---------- (2020). «Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de COVID-19» *Trayectoria colectiva.* N° 1, pp. 3-5. Santa Fe: CPAS Editorial.

-CARDINI, ALEJANDRA, ANDREA BERGAMASCHI, VANESA D'ALESSANDRE, ESTEBAN TORRE Y AGUSTINA OLLIVER (2020). «Educar en tiempos de pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social». *Programa de Educación, CIPPEC20.* Banco Interamericano de Desarrollo BID. [Consulta: 10 de abril de 2021]. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamient....pdf

-CARTA DE OTTAWA PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD. UNA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD (1986). Canadá: Organización Mundial de la Salud.

-CARRERAS, MARTA (2009). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. El deseo de aprender: un antídoto al fracaso escolar. De la discriminación oculta a la democratización de la escuela.* Buenos Aires: Novedades educativas.

-CAZZANIGA, SUSANA (2020a). «Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones». *Revista Debate Público.* Reflexión de Trabajo Social. N° 19, pp.47-54. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

---------- (2020b). «Trabajo Social en pandemia». *Trayectoria colectiva.* N° 1, pp. 6-8. Santa Fe: CPAS Editorial.

-CEPAL, OREALC/UNESCO SANTIAGO Y UNESCO (Agosto 2020). Informe COVID-19 «La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19». CEPAL, OREALC/UNESCO Santiago y UNESCO, pp. 1-21.

-COLECTIVO DE TRABAJADORES SOCIALES DE SANTA FE (2021). «Trabajo Social en educación». Santa Fe: Colectivo de trabajadores sociales. Escuelas públicas de gestión privada. [Consulta: 12 de agosto de 2021]. Disponible en: https://trabajosocialsantafe.org/

-COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE ALICANTE. «Propuestas desde el Trabajo Social en Educación ante el estado de alarma sanitaria COVID-19» (2020). España: Consejo General del Trabajo Social.

-CZERESNIA, DINA Y CARLOS MACHADO DE FREITAS (Orgs.) (2006). *Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias.* Buenos Aires: Lugar Editorial, pp. 47-64.

-DUSCHATZKY, SILVIA (1999). *La escuela como frontera.* Citado en: ASPRELLA, GABRIEL Y MATÍAS CAUSA (2020). *La escuela y la institucionalización, su papel a partir de la cuarentena.* Entre Dichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social. N°3, pp. 6. Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

-DUSSEL, INÉS (2020). «La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados». *Praxis Educativa* (Brasil), N°15, pp. 1-16. [Consulta: 29 de Octubre de 2022]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086

-ESTIGARRIBIA, MAXIMILIANO (2014). «Trayectorias Escolares Interrumpidas». *Revista Novedades Educativas,* N°28, pp. 36-37. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

-FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL (2020a). «De la educación presencial a la virtual: entre la emergencia y lo emergente». *Intertextos. Problemáticas en diálogo.* Paraná: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consulta: 28 de septiembre de 2021]. Disponible en: https://www.fts.uner.edu.ar/nueva-edicion-de-intertextos/

---------- (2020b). Proyecto de extensión «Mapear en emergencia». Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consulta: 28 de septiembre de 2021]. Disponible en: https://mapearenemergencia.blogspot.com/

-FERNÁNDEZ, ESTEBAN (2017). Tesis de doctorado «Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares. Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes [2009-2016]». La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

-FREIRE, PAULO (2005). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

-GRASSI, ESTELA (1989). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (1).* Buenos Aires: Espacio, pp. 13-30.

-GUBER, ROSANA (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma, pp. 55-100.

-HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO Y MARÍA DEL PILAR BAPTISTA LUCIO (2014). «Metodología de la investigación». Sexta edición. México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

-HIMM, ADRIANA (2013). Tesis de maestría en Trabajo Social «El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa». Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

---------- (2014). «Trayectorias Escolares Interrumpidas». *Revista Novedades Educativas,* N°28, pp. 38-39. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

-IMBERT, LAURA (2020). «Problemas socio-educativos. Reflexiones desde el Trabajo Social». En: Romero, Gabriela y Viviana Verbauwede (Comp.) *La intervención en Trabajo Social. Sujetos, prácticas y políticas.* Paraná: La Hendija, pp. 1-11.

-KAPLAN CARINA (2005). «Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades?». En: *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto.* 1°ed. Buenos Aires: Noveduc, pp. 75-100.

-LAVELL, ALLAN, ELIZABETH MANSILLA, ANDREW MASKREY Y FERNANDO RAMÍREZ (2020). «Herramientas para interpretar la pandemia COVID-19: desastre, políticas públicas y gestión del riesgo». *La Red.* Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. Risk Nexus Initiative. Deconstruido y remezclado de los textos originales en español por Andrew Maskrey. www.desenredando.org, RNI (Risk Nexus Iniciative). [Consulta: 20 de septiembre de 2021]. Disponible en: www.risk-nexus.org.

-MARTÍNEZ LÓPEZ, JOSÉ (2003). « ¿Qué es la técnica de investigación documental?». En: *Formato para Construir referencias documentales bajo el sistema "Harvard".* México D.F: Departamento de Comunicación. Universidad Iberoamericana, pp. 1-21.

-MARTÍNEZ VÁZQUEZ, NOELIA Y OSCAR CABRERA GALISTEO (2019). «Grupos y/o comisiones de profesionales del trabajo social de intervención en emergencias en los colegios oficiales/profesionales de trabajo social en España». *Documentos Trabajo Social* Nº. 62, 2019, pp. 224-252. España.

-MENDIZÁBAL, NORA (2006). «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa». En: Irene Vasilachis de Gialdino (Coords.). *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Editorial Gedisa, pp. 65-103.

-MENÉNDEZ, EDUARDO (1988). *Morir de alcohol. Saber y Hegemonía médica.* México: Alianza, pp. 82-117.

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2006). «Sujetos y aprendizaje». 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

-MINISTERIO DE SALUD, DIRECCIÓN NACIONAL DE EMERGENCIAS SANITARIAS Y DIRECCIÓN NACIONAL DE SALUD MENTAL Y ADICIONES (2015). «Salud mental: recomendaciones para la intervención ante situaciones de emergencias y desastres». Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

-MINISTERIO DE SALUD PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2017). «Curso en Salud Social y Comunitaria. Capacitación en servicio para trabajadores de la salud en el primer nivel de atención. Trabajo en Equipo, Redes y Participación». Buenos Aires: Equipos Comunitarios, Presidencia de la Nación.

-MONTIVERO, MARÍA (2016). Trabajo final de graduación «Estrategias de Intervención Profesional del Trabajo Social en Escuelas Públicas». Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

-NEUFELD, MARÍA (2005.) « ¿Persistencia o retorno al racismo? Consideraciones desde la Antropología de la educación». En: LLOMOVATTE, SILVIA Y CARINA KAPLAN (COORDS.). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto.* 1°ed. Buenos Aires: Noveduc, pp. 51-60.

-PACHECO, IRENE (2020). «Transitar los equipos en tiempos de ―salud y enfermedad‖». *Trayectoria colectiva*, N° 1, pp. 31-39. Santa Fe: CPAS Editorial.

-PAIS, FANNY (2020). «Trabajo Social, pandemia y ruralidad». *Trayectoria colectiva*. N°1, pp. 20-26. Santa Fe: CPAS Editorial.

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto N° 297/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto N° 325/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (31/03/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto N° 355/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (11/04/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 408/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (26/04/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 459/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (10/05/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 493/20 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (24/05/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 520/20 Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Ciudad de Buenos Aires (07/06/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 576/20 Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Régimen aplicable. Ciudad de Buenos Aires (29/06/2020).

-PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). Decreto Nº 605/20 Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio Prórroga. Régimen aplicable. Ciudad de Buenos Aires (18/07/2020).

PODER LEGISLATIVO NACIONAL (1884). Ley N°1420. Ley de Educación común.

PODER LEGISLATIVO NACIONAL (2005). Ley N°26061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.

- PODER LEGISLATIVO NACIONAL (2006). Ley N°26206. Ley de Educación Nacional.

-PODER LEGISLATIVO NACIONAL (2006). Ley N°26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

-PODER LEGISLATIVO PROVINCIAL (2008). Ley Nº9890. Ley Provincial de Educación de Entre Ríos.

-PODER LEGISLATIVO NACIONAL (2015). Ley Nº27234. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Objetivos.

-PUIGGRÓS, ADRIANA (2020). «Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina». En: Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp.33- 42.

-ROZAS PAGAZA, MARGARITA (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la Intervención en Trabajo Social.* 1° edición. Buenos Aires: Espacio Editorial.

—---------- (2001). *La Intervención Profesional en relación con la Cuestión Social. El caso del Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio.

—---------- (2010). «La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea». *O Social em Questão,* Nº24, pp, 43-53 [Consulta: 28 de Marzo de 2023]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552256750003

-ROZAS PAGAZA, MARGARITA Y MARIANA GABRINETTI (coords.) (2016). «El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional». Buenos Aires: EDULP.

-SAMAJA, JUAN (1989). *Dialéctica de la investigación científica*. Bueno Aires: Helguero Editores.

-SAUTU, RUTH (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* lra. ed. Buenos Aires: Lumiere.

-SECRETARÍA NACIONAL DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA (SENAF) Y FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (FTS-UNER). «Colección Desafíos Cuadernillo N° 3: SPI: Introducción al Sistema de Protección Integral de Derechos» (2012). Paraná: SENAF, FTS-UNER.

-SIRVENT, MARÍA (1998). «El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico». FF y L - UBA - Ficha de cátedra I. Buenos Aires.

-STOLKINER, ALICIA (1999). «La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas». *Revista El campo Psi*. – N° 10. 1-2 pp. Rosario.

-TACTAGI, MARTÍN (2019). Tesis de doctorado en Ciencias Sociales «Escolaridad Trunca: la exclusión social como condicionante de la escolaridad en los jóvenes de clases populares». Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

-TAYLOR STEVE Y ROBERT BOGDAN (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

-TENTI FANFANI, EMILIO (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* 3era. edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

---------- (2022). «Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas». En: Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps). *Pensar la Educación en*

tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 71- 84.

-TERIGI, FLAVIA (2009). «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional». *Revista Iberoamericana de Educación.* N. º 50, pp. 23-39. [Consulta: 20 de septiembre de 2022]. Disponible en: https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf

-TIRAMONTI, GUILLERMINA, VÍCTOR VOLMAN Y FEDERICO BRAGA (2021). «Segundo Informe. Conectividad y dispositivos: actividades escolares de los alumnos de barrios populares durante la interrupción de clases presenciales». Argentina: Observatorio de Argentinos por la Educación», pp. 1-10. [Consulta: 2 de septiembre de 2022]. Disponible en: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf

-TRIBUNAL DE ÉTICA Y DISCIPLINA DEL COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES DE LA 1ERA. CIRCUNSCRIPCIÓN-SANTA FE (2020). «Los trabajadores sociales en tiempos del COVID-19. Aportes desde el Tribunal de Ética y Disciplina del Colegio de Asistentes Sociales de la 1era Circunscripción-Santa Fe; en relación a las ―condiciones mínimas respecto del ejercicio profesional en Trabajo Social». *Trayectoria colectiva,* N°1, pp. 14-16. Santa Fe: CPAS Editorial.

-UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989*. Madrid: Nuevo Siglo.

-UNICEF (2020). «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación». 1era.ed. Buenos Aires: Unicef Argentina. [Consulta: el 20 de marzo de 2022]. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf

-VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Buenos Aires: Editorial Gedisa.