UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS

“El Orientador Social:

El desarrollo de sus prácticas en el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos”

Recorrido histórico que permita visualizar rupturas y continuidades.

Lorena Poletto.- DNI 25.384.360

Lic. en Trabajo Social, Universidad Nacional de Lujan.-

Tutora: Mirta Mangione.-

Estudios de Grado: Abogada.

De postgrado: Doctora en el Programa de Consolidación Académica de la Universidad Nacional de Rosario- Promoción 2005

TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA.

2016

Autorizo, exclusivamente para fines académicos y científicos, la reproducción total o parcial de este Trabajo Final de Graduación por medios fotocopiadores o electrónicos

Firma:_____

Lugar y fecha: _____

Resumen del trabajo

¿Cuál es el rol que desempeña un trabajador social dentro de un Equipo de Orientación Escolar? ¿Cuáles son los lineamientos que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires indica para el mismo en el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes?

A partir de estos interrogantes, en el presente trabajo, se intentara dar cuenta de las prácticas del Trabajador Social en el ámbito particular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como prácticas profesionales instituyentes, permitiendo visualizar la especificidad del rol del trabajador social en el ámbito escolar y su nivel de autonomía. Para ello se recorrerá la historia de la profesión y del sistema educativo, pudiendo visualizarse en ambos cuestiones fundacionales que marcaron y marcan los procesos en los cuales se ejercita la profesión.

Posteriormente se analizará el surgimiento del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y la adecuación normativa en educación como parte de dicho sistema, donde cobran un rol fundamental los Equipos de Orientación escolar.

Los equipos de orientación que trabajan en el ámbito educativo, en los diferentes niveles y modalidades, son llamados a realizar tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de los alumnos.

Estos llamados generalmente requieren ser reformulados y reorganizados para poder intervenir. Por eso, no podemos dejar de preguntarnos: ¿qué implica acompañar trayectorias educativas? y ¿cómo hacerlo de modo que se garantice el derecho a educarse de todo niño, niña, adolescente? Entre otras respuestas podríamos escuchar: asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible (abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos), favorecer las posibilidades de

aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Estas múltiples respuestas muestran que, lejos de ser lineal y acotada, la tarea de los equipos se diversifica, se amplía, y requiere de varias lecturas y aportes inter-disciplinares.

El objeto de trabajo de un equipo no es uno, ni fijo, ni inamovible, se amplía desde la habitual "problemática del/la alumno/a" a un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo, dando lugar a una complejidad de relaciones puestas en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos, donde los sujetos –con sus dificultades y capacidades- están presentes.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Entre Ríos, al resto de Universidades y al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación por haberme brindado este espacio para mi formación profesional.

A Mirta Mangione, por haber aceptado el compromiso de tutoriarme.

A mi familia por acompañarme en todo desinteresadamente…sin ellos nada sería posible.

A Lourdes, Luciano y Leonardo.

A todos, ¡¡gracias!!

INDICE

1. Introducción. …….. 8

2. Sistema Educativo Argentino. ……..11

2.1. Orígenes y actualidad. ……..11

2.2. Creación de la Dirección de Psicología. …….. .24

3. Antecedentes del Trabajo Social en Argentina (1823-1948)

y su inclusión en la Dirección General de Escuelas. ……...30

3.1. La Sociedad de Beneficencia. ……....32

3.2. Los médicos Higienistas. ……...35

3.3. El Catolicismo Social. ……....41

3.4. El Movimiento Obrero. …….....44

3.5. La Profesión en la Escuela. ……46

4. Un cambio de Paradigma: del Gabinete al EOE

(Equipo de Orientación Escolar). ……..50

5. El Trabajo Social en la escuela.

La intervención del orientador social. ……..57

6. El Sistema de Protección Integral de Derechos.

Su impacto en el sistema educativo. ……...65

7. Conclusiones y reflexiones finales. ……...80

BIBLIOGRAFÍA ……...90

1.- Introducción.

El presente trabajo se realizó como actividad final de la Especialización en políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, de la Universidad de Entre Ríos, siendo imprescindible para obtener el título de posgrado. Se constituye así en el trabajo final de integración, como instancia de articulación e integración de los contenidos de las distintas asignaturas y seminarios correspondientes al plan de estudios propuesto.

El mismo intenta dar cuenta de las prácticas del Trabajador Social en el ámbito particular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Para ello se hace necesario recorrer la historia de la profesión y la historia del sistema educativo, pudiendo visualizarse en ambos cuestiones fundacionales que marcaron y marcan los procesos en los cuales se ejercita la profesión.

Asimismo, la historia entendida como proceso y constructora de identidad, señala, de algún modo, la necesidad de poner a la luz cuestiones que tienen que ver con la intervención, las instituciones, las relaciones de poder y otras relaciones que acontecen al interior de la institución.

La institución, entendida como un espacio de condensación de lo social, supone visualizar las practicas instituidas e instituyentes, pudiendo señalar que el orientador social, por su recorrido histórico, sus orígenes y su desarrollo profesional se destaca fuertemente como parte de un proceso que tiende a visibilizar lo obvio, aquello que la institución niega (en términos de Loureu)[1] conformando de esta manera un lugar "reconocido", fortalecido por su marco de ejercicio profesional en términos de derechos y corresponsabilidad profesional.

[1] El autor propone como "instituciones" a la familia, la medicina, la educación, etc., es decir, las normas universales de la sociedad**.** Para Loureau **"la institución se podría entender como un sistema de normas, reglas, que los individuos acuerdan"**. Éste conjunto de normas, incluye la forma en la cual los individuos participarán de esas normas acordadas. Su contenido está formado por las acciones históricas de los individuos y las normas ya existentes, todo esto en definitiva hablará de las relaciones sociales reales que se dan en el conjunto de la sociedad.

La complejidad de las situaciones escolares cotidianas requiere de la vinculación con el Equipo de Orientación Escolar en la realización de un trabajo interdisciplinario que posibilite una intervención con múltiples miradas y posibilidades de acción. En este sentido, se considera que la investigación aportará elementos para el análisis de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar, y más precisamente de los trabajadores sociales (Orientadores Sociales) de los mismos, como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

A partir del análisis de las situaciones cotidianas y el acontecer escolar-institucional, se hace necesario dejar de concebir las escenas escolares como meros "estallidos" esperables y de otro tiempo, para preguntarse qué otros modos de configurarlas tenemos y podemos crear hoy.

Con mucha frecuencia, los equipos son convocados al espacio escolar para ordenar lo que se vive como desordenado, dar respuesta a lo que aún no tiene preguntas en las instituciones educativas contemporáneas. Se apela a sus miradas disciplinares con el fin de comprender a los sujetos, las instituciones y sus complejas relaciones en la escuela hoy, sostener trayectorias educativas reales y diversas, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender, teniendo como trasfondo imperante la corresponsabilidad.

El objetivo general será: **"Conocer el rol del trabajador social en los Equipos de Orientación Escolar dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes"**, teniendo como objetivos específicos para su cumplimiento:

- Describir los orígenes y evolución del sistema educativo.
- Describir los antecedentes del Trabajo Social y de los Equipos de Orientación Escolar dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

- Identificar roles y funciones que se desprenden de la Ley de Educación Provincial
  13.688.
- Describir el rol del trabajador social en los Equipos de Orientación Escolar.
- Describir el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de acuerdo a lo que enmarca la Ley Provincial 13.298.

De este modo se cree que este trabajo permitirá la identificación y reconstrucción del rol y las funciones del trabajador social en el ámbito particular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desde los orígenes de la Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar en el año 1948 hasta la actualidad, posibilitando así el análisis de la práctica profesional.

2.- Sistema educativo argentino.

2.1.- Orígenes y actualidad.

A lo largo de la historia, la educación fue dando respuestas a modelos productivos predominantes de cada época. En Argentina se gestaron modalidades afines al perfil de desarrollo nacional. En 1870, en el marco del proyecto de modernización del país, en Argentina se inicia de un modo sistemático la construcción, expansión y diversificación de la educación pública. Conforme se producía la consolidación del Estado Nacional Argentino, y como parte de este proceso, se sentaron las bases para la estructura del Sistema Educativo Argentino.

A comienzos del siglo XIX, si bien el sistema escolar moderno aún estaba conformándose, la burguesía necesitaba contar con intelectuales, profesionales y educadores que difundieran la cultura del progreso. El objetivo del conservadurismo liberal porteño era la educación de los dirigentes. Bernardino Rivadavia, representante del mismo, adhería al utilitarismo inglés y a la ideología europea de corte conservador. Su visión política se circunscribía a los intereses de Buenos Aires. Durante su gestión introdujo el método Lancasteriano[2] en todas las escuelas porteñas; decretó la obligatoriedad escolar y fundó la Sociedad de Beneficencia, a la que encomendó dirigir escuelas para niñas. Promovió el desarrollo de la educación media y estimuló la enseñanza de las ciencias.

Puede entenderse que la matriz educativa, se modelaba partir de tradiciones que se originaron en la Modernidad Europea, como el Positivismo, a partir de lo que se creía que lo mejor era "importar" un modelo extranjero (europeo o norteamericano, como posteriormente lo haría Sarmiento) para un sujeto imaginario que se construiría a partir de ese proyecto educativo. Esto fue de la mano del proceso de organización nacional posterior a las luchas por la independencia. Se trataba de pedagogías asociadas al modelo liberal y positivista, que se desplego de la mano del desarrollo del

[2] El método Lancasteriano consistía en nombrar "monitores" a los alumnos más aventajados y aprovecharlos como asistentes.

capitalismo y que auguraba para nuestro país una propuesta de desarrollo agro-exportador, dependiente de los centros europeos de poder.

El proyecto educativo sarmientino, influido por modelos europeos, pensaba un proyecto de país dependiente, donde la educación contribuyera a un conocimiento individual, aislado, enciclopédico, de repetición, a través de contenidos "universales" y donde quedaban afuera los saberes del trabajo y las culturas populares.
Las Principales características de este modelo educativo pueden resumirse en:

- Propuestas fundadas en una perspectiva de la educación al servicio del disciplinamiento social.
- Las escuelas se planifican como instituciones cerradas, al servicio del orden.
- El conocimiento se construye allí verticalmente y la figura del maestro y sus prácticas se vinculan con un ideal que privilegia la enseñanza racional de los contenidos y deja afuera, a la vez, otros saberes ajenos a la lógica cartesiana, a través de un modelo ejecutivo.
- Carácter utilitario por sobre la reflexión, al servicio del modelo económico capitalista.

Este modelo pedagógico que propició Sarmiento prospero asociado a un proyecto político (que en Argentina conducen Mitre, Sarmiento, Roca) y que solucionará los conflictos no justamente a través del diálogo civilizado, sino a sangre y fuego, como se expuso en la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) contra el pueblo paraguayo o en la conquista y anexión de los territorios de los pueblos originarios, llamada justamente -y no de manera casual- "Campaña al desierto" (1879), que involucró a varios pueblos originarios.

Por esas épocas Simón Rodríguez (1769-1854), un venezolano cuyas ideas influyeron en la educación latinoamericana, aunque era gran admirador de Francia, sostenía que la educación americana debía estar al servicio de un proyecto político propio, ideas que no prosperaron. Creía que la instrucción debía estar al servicio de formar ciudadanos, formar para el trabajo e integrar los saberes de las diversas culturas

como bases de un proyecto político que suponía una sociedad democrática popular, que incluyera a los indígenas, los negros, los pobres, las mujeres, como ciudadanos con plenos derechos. Si se formaban para el trabajo, se trataba de una economía donde la prioridad no era la explotación de la riqueza existente por parte de los terratenientes que se habían apropiado de esos bienes mediante la guerra y la matanza, sino la generación de riquezas industriales por medio del trabajo productivo.

Para Rodríguez, entonces, la educación debía estar destinada a la población pobre y marginada, y en su pensamiento no había lugar para considerarlos diferentes a los ricos, en cuanto a su capacidad intelectual y a los derechos de acceso a la educación, al resto de la población. Reclamaba por el conjunto de lo que hoy llamamos "minorías", los quería todos juntos para trabajar con ellos, para educarlos y compartir la experiencia de aprender. Los llamaba "los desarrapados*"*. Consideraba que solo a través de la educación popular se garantizaría la prosperidad de las nuevas repúblicas.

Mientras Sarmiento imaginaba a la instrucción pública como una "preparación para" la participación en la sociedad institucional, Rodríguez, por el contrario, concebía la unidad entre sujeto cultural, educativo y político. No creía que la escuela era una "preparación para" ni que debía ser ese ámbito cerrado y protegido. A vastos sectores les molestaba que pusiera energías en los pobres, los indios y los negros; pero lo que más molestaba era que pensara que, a través de su instrucción, se iban a formar como ciudadanos e iban a poder ascender en la escala social.

En tiempos de Simón Rodríguez, se expandía con gran éxito por América Latina el "método lancasteriano", importado de Inglaterra, representaba la mayor economía de esfuerzos en la educación masiva de los niños y jóvenes que la revolución industrial necesitaba. Un maestro y alumnos destacados ocupando el lugar de "monitores" permitían educar a cientos de niños en un mismo momento. Era efectivo, veloz y fundamentalmente barato. Rodríguez fue uno de los opositores de ese método de enseñanza, dado que rechazaba cualquier abordaje pedagógico que tuviera como base la repetición memorística y defendía el *co-aprendizaje.* El **co-aprendizaje**, consiste en aprender *de los otros y con ellos*, también estimulaba permanentemente la pregunta, la curiosidad, el deseo de saber y conocer. La **pedagogía de la pregunta**, que mucho

tiempo después reaparecerá en Paulo Freire, fue uno de los pilares planteados por Simón Rodríguez.

Para Rodríguez la educación no debía ser teorizante, memorística, repetitiva. Creía en la vinculación con el trabajo, con el mundo y en una escuela abierta muy distinta a la del proyecto iluminista racionalista. Para El la escuela no era un agente disciplinador y hegemonizador, ni estaba al servicio del orden capitalista, como fue para Sarmiento, sino por el contrario, la escuela debía propiciar el crecimiento y la promoción de los sectores populares. El proyecto diseñado por Simón Rodríguez, pensando en la formación de ciudadanos por medio del saber, lo ubica como un gran pensador americano a quien, en virtud de su lucha por la educación popular, sería justo recordar como el gran maestro de muchos. La originalidad de sus pensamientos, su sentido estricto de la honestidad, la trascendencia renovadora de sus ideas pedagógicas y sociales y la heterodoxia y excentricidad de sus métodos hablan de un hombre con sentido propio, pero ajeno al contexto de su época, razón por la cual sus ideas no prosperaron.

Con la generación del ’37 se empiezan a organizar las ideas de la ilustración, las que alcanzarían su máxima expresión con Sarmiento, Mitre y Alberdi, quiénes consolidaron un proyecto político, social y económico en el que la educación ocupaba un lugar privilegiado: para progresar e integrar la sociedad era necesaria la educación. Sus ideas se asentaban en tres pilares: ***“poblar, educar y garantizar las libertades individuales”***[3]**.** Para llevarlos adelante fue necesario fomentar la inmigración europea (se pretendía que fuese la noreuropea), extender el sistema educativo y organizar el Estado sustentado en un fuerte centralismo porteño. Este Estado debía dar todas las posibilidades y garantías a los ciudadanos para que pudieran acceder a la educación básica, como medio para lograr, rápida y eficazmente la tan deseada homogeneización e integración de la población. Esto se consolidaría a través de la Constitución de 1853 la que, basada en las ideas de Alberdi, garantizaba, a través de su artículo 5°, la educación

[3] LUMERMAN, Juan P. Historia Social Argentina: Para construir un futuro con memoria – Editorial Universidad Abierta a Distancia Hernandarias – Bs. As., 1997.

en todo el territorio nacional: ***"las provincias deben asegurar la educación primaria"***[4], garantías que tomarían forma definitiva en 1884, al aprobarse la Ley 1420.

La Ley 1420 estableció el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación y fue el sustento legal del sistema educativo nacional que comenzaba a conformarse. Esta ley, pensada por la Generación del '80 para fortalecer la integración y la homogeneización cultural, a partir de la apropiación de contenidos educativos concebidos como "neutros" y "universales", posibilitaría la incorporación de los inmigrantes al modelo de desarrollo dominante que asignaba a Argentina la función agroexportadora. Fue sancionada para integrar a la "vida nacional" a los hijos de los inmigrantes que llegaban en grandes cantidades y con diversas culturas e idiomas, convirtiéndose también en uno de los primeros mecanismos institucionales de disciplinamiento y control social de la niñez y las familias. Es decir, que además la educación se constituía en un instrumento de control social, con el fin de "normalizar y homogeneizar" aquello considerado diferente.

La institución escolar, concebida como una escuela para todos, proveía saberes neutros como un fiel reflejo de una voluntad homogeneizante para los habitantes de estas tierras. A todos se les impartían los mismos conocimientos, todos podían aprender lo mismo, entonces todos tendrían las mismas oportunidades. La escuela pública significaba acceso a la cultura y ascenso social. La educación fue pensada en torno a un modelo de Estado, el Estado moderno forjado por la generación del '80. Según este pensamiento, la escuela debía preparar a las nuevas generaciones, no solo para adquirir los conocimientos necesarios para integrarse a la estructura productiva del país sino también en la incorporación de pautas y valores necesarios para lograr la identidad nacional en los grupos de inmigrantes.

Pero, contrariamente a lo esperado, la inmigración que arribó a estas tierras no fue noreuropea, ni culta, llegaron campesinos, en su mayoría católicos y analfabetos;

[4] CORROSA, Norma; LOPEZ, Edith y MONTICELLI, Juan Martín. El trabajo social en el área educativa: desafíos y perspectivas – Espacio Editorial – Bs. As., 2006.

refugiados políticos, agnósticos, protestantes y judíos. A pesar de esto, la educación pública logró uno de sus objetivos que fue el de integrar política y culturalmente al país, aunque esta unidad nacional se consiguió ignorando todo tipo de diferencias y diversidades. Existía, además, el imaginario del sujeto "educable" dentro del cual el aborigen y el mestizo eran irrecuperables para este modelo civilizatorio. Según Adriana Puiggros[5], Sarmiento pensó la educación para un sujeto abstracto que nunca existió, confiando en la llegada de la inmigración noreuropea y sajona para eliminar a indígenas e hispanos. Esta disociación entre el pueblo real y el pueblo "educable" era constitutiva del imaginario pedagógico de Sarmiento.

Junto a la aprobación de la Ley 1420, cuya jurisdicción abarcaba la Capital Federal y los territorios nacionales, se estableció un consejo escolar en cada distrito de la campaña y en cada parroquia de la Capital con la intención de que se conviertan en nexo entre los ciudadanos y el sistema escolar. Del mismo modo, se creó el Consejo Nacional de Educación. En años sucesivos se dictaron la ley de educación primaria y la ley universitaria. En 1905 se sancionó la Ley Lainez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que lo solicitaran. Puede decirse que entre los años 1875 y 1905 quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino.

A fines del siglo XIX el modelo educativo liberal se hallaba expandido en todo el mundo, en Argentina, los debates giraban en torno al papel que ocupaba la educación en la construcción de hegemonía. El proletariado y los nuevos sectores medios la veían como un vehículo para la movilidad social y su aspiración era que sus hijos asistieran a la escuela.

En 1905 se presenta un proyecto de reforma del sistema cuyo lema era educar para el trabajo desde la escuela primaria, pero no fue aprobado. El debate giraba en torno a la eliminación del enciclopedismo[6] y en la capacitación de la población para

[5] PUIGGROS, Adriana. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. – Ed. Galerna – Bs. As., 2006.

[6] Enciclopedismo: Conjunto de doctrinas ilustradas defendidas por los autores de la Enciclopedia, obra publicada en Francia en el s. XVIII, según las cuales la razón y la ciencia conducen al ser humano a la felicidad, frente a la autoridad, la tradición y la fe.

diversas tareas y a pesar que variados actores y sectores de la sociedad presentaron propuestas, la sociedad argentina no llego a ningún acuerdo en relación a la educación y al trabajo.

Estas eran épocas del normalismo[7], corriente que entendía que educar al ciudadano era una misión. Sus adeptos creían en la necesidad de la escuela pública y adherían al laicismo. El normalismo buscaba un sistema homogéneo con un gran nivel de control. Los principios que regían sus prácticas eran el método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina. Los normalistas eran profundamente sarmientinos: adoptaban sus ideas, adscribían a la civilización y combatían la barbarie.

El normalismo estuvo influido por el higienismo, corriente médica y sociológica que tuvo auge como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla a fines del siglo XIX y se acrecentó con la llegada de los inmigrantes. El higienismo ganó poder dentro del Estado conservador y se impuso en el sistema educativo. Fue así como José María Ramos Mejía, médico positivista, presidió el Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913. El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos influidos por el modelo médico escolar ejercieron la institución de normas de conducta, atravesando la vida cotidiana de las escuelas. Este detalle no es menor, si se tiene en cuenta que el origen del Trabajo Social en Argentina está ligado a las ideas que emanaban de las corrientes higienistas en las primeras décadas del siglo XX. Estos médicos higienistas impulsaron la creación de los primeros cursos y escuelas de lo que hoy conocemos como Trabajo Social.

No todos los docentes adscribían a la normalización. Influidos por el krausismo, por Froebel y el Instituto Libre de Enseñanza de España, y contrarios al autoritarismo y la burocratización del sistema educativo, se interesaron por las nuevas corrientes pedagógicas europeas que proclamaban la autogestión y ponían el acento en

[7] Normalismo: Teoría que se sustentaba en una lógica positivista y apuntaba a crear un sistema homogéneo con gran nivel de control. Confiaba en la tarea civilizadora de la escuela y no cuestionaba los fundamentos oligárquicos de los regímenes conservadores que gestaron la escuela moderna. Existía una imagen del maestro como constructor de nación y la maestra como misionera de la Ilustración.

los niños antes que en el docente y su saber. No obstante adherían a los principios del sistema educativo moderno, en cuanto a la escuela pública estatal y para toda la población.

Entre 1916 y 1930 se crearon diversas instituciones educativas, a saber: 22 colegios nacionales, 14 escuelas normales, 1 industrial, 3 comerciales, y 3 profesionales de mujeres; también 37 escuelas de artes y oficios dándose por finalizada la organización del sistema de educación de adultos con enseñanza de oficios. La relación entre el gobierno y la docencia se fue deteriorando durante la década de 1920, representantes de la vanguardia pedagógica de la década anterior trataron de institucionalizar algunas innovaciones influidas por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. La reforma priorizaba las necesidades biológicas y psicológicas del niño, basándose en principios de la ley 1.420.

A partir de la década de 1930 varios movimientos populares dieron mayor impulso y contribuyeron a la expansión de la educación pública. Entre 1946 y 1955 el peronismo lleva a cabo una importante acción transformadora, vinculando la educación con el trabajo. Es durante este período, en el año **1949**, que se crea la **Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar**, momento en que se incluye la figura del **asistente social** en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, asignándole el rol de orientador profesional para los alumnos de 6° grado que terminaban su escolaridad primaria.

Durante este período el Estado se hizo cargo de la educación de la mujer, los adultos, los más pobres y los obreros. Pero una vez que el gobierno peronista fuera destituido del poder, los sectores que anteriormente se vieron favorecidos comenzaron a ser expulsados del sistema educativo a través de mecanismos indirectos de discriminación, empobrecimiento, descalificación, configurándose un proceso en que, según Adriana Puiggrós, en la Argentina se empezó a dejar de educar.

La década del ’50 se caracterizó por ideas desarrollistas que proponían preparar recursos humanos para el desarrollo y darle lugar a la enseñanza privada. Esto provocó el enfrentamiento en la opinión pública: los que defendían la educación laica y

los que estaban a favor de la libertad de enseñanza, situación que dio lugar a una legislación necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y que éste se extendiera a todos los niveles de enseñanza.

Lo que identificó a las décadas del ’60 y ’70 fue la creciente desconfianza de la sociedad respecto a la utilidad de la educación. Durante la década del ’70 aparecen algunos cuestionamientos a la escuela por su papel como reproductora del sistema social, surgen debates en torno a los conceptos de escolarización y educación, dando lugar al surgimiento de nuevas experiencias de educación popular y de adultos influidas por el pensamiento de Paulo Freire. En el plano nacional es importante señalar la influencia de autores como Hernández Arregui y Arturo Jauretche.

El golpe militar de 1976 irrumpe e interrumpe todos estos cuestionamientos y experiencias. Afirma Adriana Puiggrós que a partir de este momento se produce una guerra a la educación pública, signada por tres factores: la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal. Estos factores terminaron por expulsar del sistema educativo a los nuevos pobres, acrecentándose los problemas como la deserción escolar[8] y la repitencia. Al mismo tiempo aumentan las funciones asistenciales de la escuela, produciéndose un incremento de comedores escolares destinados a paliar el empobrecimiento acelerado de grandes sectores de la población. Del mismo modo se comienzan a utilizar (y aún se utilizan) las escuelas y los docentes para diversas tareas: campañas de vacunación, censos, tramitación de documentos, reparto de guardapolvos y zapatillas, etc., produciéndose así un corrimiento del histórico rol de educador.

La dictadura militar dio paso al modelo económico neoliberal, en el cual el mercado paso a ser el centro organizador de la vida social, no solo en materia económica sino también en lo que refiere a educación. El Estado benefactor que había comenzado a consolidarse desde 1945 quedó prácticamente destruido. Este Estado de Bienestar surgido en la década del ’30 incorporó los derechos sociales, que en época de la dictadura quedaron sin efecto.

[8] Terminología propia de la época, hoy designada abandono escolar, ya que el término “deserción” tiene sus orígenes en el gobierno militar imperante.

La dictadura logró reprimir las innovaciones que se habían comenzado a desarrollar a fines de los ’60 y principios de los ’70. Con la vuelta a la democracia se esperaba el resurgimiento de las experiencias que habían sido interrumpidas pero, muy por el contrario, se produjo una sensación de gran vacío. El normalismo había caducado; sus rituales, aunque se seguían cumpliendo, carecían de consenso y credibilidad. Los colegios ya no ofrecían nada que valoraran los chicos o los profesores. La situación educativa era caótica.

En 1983 con el retorno a la democracia, luego de asumir la Presidencia de la Nación, Raúl Alfonsín reunió a las fuerzas políticas y sociales a debatir en torno a la educación nacional elevando un proyecto de ley por el cual se convocó a un congreso pedagógico con motivo de cumplirse el centenario de la ley 1.420. La convocatoria fue bien recibida y contó con el apoyo de partidos políticos, gremios docentes y estudiantiles, instituciones democráticas y de las iglesias. Durante tres años se realizaron debates públicos, actos y asambleas al cabo de los cuales la sociedad se pronunció por una educación democrática.

En esta época se terminó con el control policial a estudiantes y docentes y con las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades y se levantó el decreto De la Torre que prohibía la existencia de centros de estudiantes en los colegios secundarios. También se respetó el derecho a huelga de los docentes, se restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra. Durante la gobernación de Antonio Cafiero se crean en la Provincia de Buenos Aires los Consejos de Escuela a través de los cuales se intentaba que la comunidad adquiriera más protagonismo.

Pero el desastre económico, producto del aumento de la deuda externa, desembocó en el proceso de hiperinflación que, por un lado sumió a la población –en especial a los sectores más humildes– en una situación de pobreza extrema y, por otro, dio por resultado el quiebre del sistema escolar.

Posteriormente en la década del 90, el modelo económico del gobierno de Carlos Menem fortaleció el libre mercado. Adscripta al neoliberalismo, esta gestión aceptó las indicaciones del Banco Mundial en lo referente a limitar las responsabilidades del Estado con respecto a la educación de la población. La educación, que había sido considerada tradicionalmente como un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda.

Los cambios que produjo la política educativa de Menem fueron los más desestructurantes del sistema. Algunos aspectos de la realidad educativa del país eran:

- Transferencia de establecimientos a jurisdicciones menores como paso previo a la privatización.
- Descuido de áreas no rentables para la actividad privada, como la enseñanza artística y de adultos, entre otras.
- Diversificación de la calidad del servicio educativo ofrecido. Este hecho aumentó la fragmentación social. Los chicos pobres recibían educación de menor calidad y no tenían acceso a otras instancias de estimulación educativa como los hijos de los sectores favorecidos por la política económica.

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación proveyendo de un nuevo marco general que regularía el sistema educativo, más descentralizado, fundamentando el surgimiento de la ley como consecuencia de la necesidad de realizar transformaciones profundas en el sistema educativo. A partir de la transferencia educativa, el Ministerio de Cultura y Educación dejó de tener bajo su órbita a las escuelas, es decir, ya no dependían de forma directa los establecimientos educativos. Con el Plan Federal Educativo se fijó el compromiso de financiar mejoras de infraestructura, capacitación, cobertura y eficiencia.

En los años ’90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron políticas educativas compensatorias que lograron la expansión de la matrícula escolar, sobre todo en nivel medio, sin lograr reducir las altas las tasas de abandono y repitencia escolar.

Dentro de estas políticas puede mencionarse el Plan Social Educativo que abarcó a más del 50% de las escuelas del país, dejando atrás la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y reemplazándolas por acciones compensatorias focalizadas que incluían la distribución de recursos materiales y capacitación docente como paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse.

En diciembre de 2001 en Argentina, sucedió una gran crisis, conocida como el Cacerolazo, esta protesta popular generalizada bajo el lema "¡Qué se vayan todos!", marco el punto final a la crisis iniciada en 1998 que caracterizada por la recesión incluía situaciones de malestar social, económico, financiero y político y como consecuencia renunció a la presidencia de Fernando de la Rúa el 20 de diciembre, dando paso a una situación de disolución e inestabilidad social, económica y política que se extendió durante varios años.

El empeoramiento de las condiciones sociales y económicas de vastos sectores de la población, afectaron la educabilidad (concepto que apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño/a o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todas/os las/os niñas/os y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad).

La idea de educabilidad nos permite indagar las relaciones entre las condiciones sociales en las que se da el desarrollo de las personas y su capacidad para insertarse en el mercado laboral con posibilidades de construir desde allí un proyecto de vida. La sociedad tiene mucha esperanza en la educación, la cual en épocas de crisis suele mermar como ocurrió en el 2001.

La crisis que estalló en diciembre del 2001 marcó una ruptura en el imaginario que concebía a la educación como móvil de ascenso social, como una expectativa probable para casi todos. En este plano fue necesario intervenir sobre la exclusión y el fracaso escolar, volviendo a dejarse conmover por el sufrimiento propio y de los demás, abriendo paso a la acción política para reparar las injusticias, y apuntalando tanto material como política y simbólicamente un horizonte más igualitario.

La copia de modelos externos contribuyo a un constante ensayo-error que develo el movimiento errático de la educación, dado que ante nuevas manifestaciones de la cuestión social el sistema educativo parecía no tener respuestas.

Dado que el financiamiento es indispensable para la educación, tanto de gestión estatal como privada, sería necesario revisar los fundamentos que dieron origen a la educación pública en nuestro país, en lo referente a la universalidad de la misma y a su consecuente inversión.

El Estado debe garantizar a los ciudadanos los derechos sociales, jugar un papel más importante en la creación de un escenario social, político y económico, donde la igualdad de oportunidades sea para todos y donde las políticas sociales no sean focalizadas e inespecíficas, sino integrales y que tengan en cuenta las particularidades de la población, de la cultura y de la propia historia de la región. El Estado, como lo supo expresar la ley 1.420, es quien debería regular para una mejor y equitativa distribución del ingreso, debiéndose observar su rol central.

La escuela, más allá de que haya sido obligatoria desde la ley, no se hizo masiva rápidamente. En la escuela se refleja lo que pasa en la sociedad, por ello los grandes cambios culturales, sociales y políticos de las sociedades contemporáneas cuestionan la función tradicional asignada a la escuela pública. Esto conlleva a pensar en el desafio que hay por delante, de garantizar a través de la educación pública, laica y gratuita una verdadera inclusión intentando generar redes sociales, donde se logre ofrecer acceso al mundo simbólico, como el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano, alejándonos de la exclusión cultural, social y económica.

En este orden, la Ley Nacional de Educación 26.206/06 establece que la educación, además de ser un derecho individual y social, es un bien público garantizado por el Estado, en esta faz pública la educación constituye una política de Estado prioritaria para construir una sociedad más justa, democrática y respetuosa de los derechos humanos.

2.2.- Creación de la Rama de Psicología

El 6 de agosto de 1949, bajo el decreto 16.736 se crea la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, en la Provincia de Buenos Aires, la misma en un principio se organizó como un Instituto de Orientación Vocacional y luego amplió sus funciones dando lugar a un Institutito de Psicología Evolutiva con un Departamento de Orientación Profesional.

Si bien en sus orígenes la Dirección se crea con el propósito de acompañar a los alumnos y sus familias a partir de la Orientación Vocacional, inmediatamente se amplía el objeto de trabajo para intervenir en situaciones tales como "dificultades de aprendizaje" y "adaptación escolar". Es así que en 1953 se crean los departamentos de Acción Social y Asesoría Médica e ingresan los Asistentes Sociales y Asistentes Educacionales.

Durante la primera presidencia del Gral. Perón (1946-1952) se produce una marcada expansión del mercado interno, con una creciente industrialización y regulación por parte del Estado. El sistema educativo argentino vive una crisis de crecimiento: mucha gente quiere aprender oficios, buscan capacitarse o cursar carreras técnicas; las mujeres quieren estudiar; los empresarios reclaman personal capacitado; los inmigrantes del interior necesitan atención educacional. Esta demanda modifica la histórica relación existente entre educación y trabajo, dándole mayor importancia a la orientación profesional, en este contexto, se hizo imperiosa la necesidad de una orientación vocacional para los alumnos que terminaban el ciclo primario. Asimismo, el auge de las escuelas técnicas demandó de esta nueva rama educativa un fuerte apoyo de Orientación Vocacional Ocupacional. La propuesta pedagógica giraba en torno a la educación del espíritu y la instrucción para el trabajo. Por otra parte, existía un marcado interés por transformar el lugar del alumno dentro del sistema educativo para que fuera considerado como una persona con necesidades específicas e individuales.

Durante el primer año de actividad el Instituto de Orientación Vocacional se organizó en cinco departamentos: de orientación vocacional, de reeducación de menores, de reeducación de adultos, de protección de menores y de niños

excepcionales, seleccionando el personal entre docentes y visitadores de higiene escolar para formarlos técnicamente[9]. Comenzó a funcionar en el Distrito de La Plata, pero debido a la demanda de orientación profesional del interior de la provincia, se planteó la idea de crear filiales, hecho que se concretará en los años siguientes, ampliando las funciones del Instituto, con la creación de la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional, en 1949, la cual se organizó en dos departamentos: el Departamento de Psicología Educacional, dedicado a la investigación y asesoramiento al docente, y el Departamento de Orientación Vocacional y/o Profesional.

En 1953 se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica ***"… se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social en la escuela. (…) De esta manera la Dirección introduce por primera vez con asiento fijo su personal especializado en la escuela primaria"[10].*** El aporte del asistente social era intervenir en el área socio-cultural y económica desde una perspectiva individual, tarea que estaba asignada al denominado visitador social y vinculada al relevamiento sistemático de la información familiar.

Luego del derrocamiento del gobierno peronista, en 1955, la Dirección de Psicología es intervenida y se plantea su reestructuración, tomando el nombre de Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, en 1956, bajo la Resolución Ministerial 4.543, denominación que estaría vigente hasta el año 2007 en que cambia su nombre por el actual: Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social .

En el año 1956 la Dirección se dedicaba casi exclusivamente a la orientación profesional, ampliando sus funciones hacia lo psicopedagógico con la creación de los denominados "Grados A", atendiendo particularmente a las dificultades de aprendizaje.

En la década del 60 se crean la Asesoría Medica Psico-pedagógica y dos servicios, Centros de Orientación de la Conducta y Centros de Orientación Fonoaudiológico. En 1963 se crea en Lomas de Zamora la primera Guardería Infantil,

[9] Es importante mencionar que el personal de las escuelas (docentes y directores) vivó esta situación como una invasión a su espacio de trabajo.

[10] MUNIN, Elena: La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo. – Tesis de Maestría – FLACSO – Bs. As., 1991.

como antecedente de lo que posteriormente constituirían los CEC, Centros Educativos Complementarios, ampliándose luego la propuesta a otros distritos de la Provincia denominándose "Centros Asistenciales".

El 3 de noviembre de 1967 bajo la Resolución 9.604 se autoriza la denominación de "Centros Educativos Complementarios"

La investigadora Elena Munin[11] señala que a mediados de la década del '60 se produce el mayor auge de la Dirección de Psicología debido a su desarrollo y expansión de los servicios. En esta etapa la formación del personal se hace fuera de la institución (en los orígenes se seleccionaban docentes que luego se formaban en el Instituto o la Dirección), en universidades e institutos superiores de los que egresaban psicopedagogos, sociólogos, asistentes sociales, que luego ingresaban a la Dirección si tenían un título docente previo. Entre 1968 y 1972 el principal objetivo de la Dirección era brindar asistencia directa al escolar, generando acciones que contribuyan a erradicar el analfabetismo y la repitencia.

Durante el período 1973/77 se perfila un trabajo más en vinculación con la comunidad, donde el problema educativo no es patrimonio de la escuela y asimismo ésta no está ajena a los problemas de la comunidad. Estas fueron épocas de funcionamiento de las llamadas mesas de trabajo de la cuales participaban instituciones y organizaciones comunitarias que intentaban abordar conjuntamente las problemáticas barriales. En el año 1975 desaparece el "Grado A" dando lugar al grupo de recuperación.

En contraposición con la década del '60, considerada como una época de gran expansión y auge de la Dirección de Psicología, la etapa que se inicia a partir del golpe militar de 1976 es registrada como un período de retrocesos y desmantelamiento. Por un lado, se transforma la jornada laboral de 4 a 6 horas de trabajo diario y se reduce casi un 50% el sueldo del personal. Por otra parte, se suprimen las filiales, los equipos móviles y los centros de recuperación, quedando como únicos servicios los equipos escolares y

[11] MUNIN, Elena: La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo. – Tesis de Maestría – FLACSO – Bs. As., 1991.

los centros complementarios. Entre el ’76 y el ’83 prevalece una perspectiva individual sobre lo grupal y comunitario, poniendo el acento en la necesidad del asistente social en las escuelas para lograr la adaptación de los chicos-problema: el fracaso está puesto en el alumno. Existe un intento de búsqueda de soluciones al tema de fracaso escolar con la implementación del grado o grupo de recuperación, pero de todos modos se mantiene la perspectiva individual-familiar donde el alumno es el problema y su familia la causante. El énfasis estaba puesto en lo administrativo y en el uso del legajo, donde debía estar todo registrado y avalado por la supervisión. Hubo también, como en otros ámbitos, persecuciones, desaparición de trabajadores de la educación, prohibición de utilizar ciertos enfoques y perspectivas teóricas, tal es el caso de Freire, Freud, Pichón Riviere y Aberastury, entre otros. En definitiva, todo aquello que pudiera ser amenazante o cuestionador del status quo.

En 1984 el gobierno de Raúl Alfonsín convoca al Congreso Pedagógico Nacional, con motivo de cumplirse cien años de la ley 1.420. La reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires en 1985 refleja las grandes preocupaciones de la época en torno al tema de la participación y el respeto a los derechos humanos. Al respecto, la Dirección de Psicología presentó circulares y documentos de apoyo reafirmando su función de soporte técnico al sistema educativo, y asimismo ***“…profundiza el enfoque preventivo de sus servicios...”***[12]

Con el retorno a la vida democrática, lo social es entendido como ***“…los vínculos y relaciones que se producen a partir del surgimiento de necesidades y problemas en una sociedad y las respuestas aceptadas por ésta que se dan a dichas necesidades y problemas…”***[13]. La Circular 20/86 se refiere a esta cuestión redimensionando lo social como aspecto fundamental de la educación, reafirmando la función de la escuela en la comunidad y, en consecuencia, la del equipo asistencial y del trabajador social en particular, corrigiendo su rol administrativo y de control adjudicado tradicionalmente.

[12] CORROSA, Norma; LOPEZ, Edith y MONTICELLI, Juan Martín. El trabajo social en el área educativa: desafíos y perspectivas – Espacio Editorial. – Bs. As, 2006.

[13] Ibidem anterior.

La relevancia de la familia y la comunidad se manifiesta en todos los documentos como así también la apertura de la escuela y la necesidad de encarar la tarea educativa integrando lo pedagógico, lo social y lo psicológico en los ámbitos áulico, familiar, institucional y comunitario.

Este período adquirió las siguientes características:

- Prevalencia del enfoque sistémico para conceptualizar lo social.
- Búsqueda de integración en el trabajo: primaria – psicología, escuela – comunidad, familia – docentes.
- Importancia de la participación de todos los actores en el proceso educativo.
- Lo social se entiende como constitutivo de la persona y el conflicto es asumido como oportunidad de crecimiento.
- El equipo psicopedagógico forma parte en la elaboración del PEI[14].
- Intensificación de la tarea preventiva sin dejar de lado lo asistencial.

El proyecto de la gestión del gobierno de Antonio Cafiero se apoyaba en la cultura del trabajo y la participación como ejes sustentadores de la política educativa, poniendo énfasis en lo comunitario. Su objetivo era fomentar la participación y el protagonismo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Durante su gestión se impulsó la formación de los Consejos de Escuela, Consejos de Aula y Centros Zonales con la activa participación del personal de la Dirección de Psicología.

Durante la década del ’90 asumió la dirección de la Rama de Psicología la Lic. Lydia Pallavicini, quien puso el acento en el trabajo inter-rama, en el encuadre de la tarea de los equipos con relación al hecho educativo, y en la importancia de la articulación y el consenso en la elaboración de proyectos institucionales. Además, ubicó a los asistentes como trabajadores de la educación pautando, en consecuencia, la función del equipo a partir de este encuadre.

En esta etapa, que puede considerarse de cambios beneficiosos en cuanto a la concepción de lo social y del trabajo comunitario, se modifica el nombre de asistente

[14] PEI: Proyecto Educativo Institucional.

social por el de orientador social, y el Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) toma el nombre de Equipo de Orientación Escolar (EOE). Estos cambios son consecuencia de la modificación del enfoque, fines y objetivos de la rama, que, desde su estructura formal, se planteaba intervenir desde un enfoque preventivo e interdisciplinario, llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, atención de la diversidad, investigación y promoción de la comunidad.

A partir de 1994 con la sanción de la Ley de Educación Provincial 11.612, se redefinen los objetivos en torno a: participar en el diagnostico institucional, prevenir y asistir desde lo psicopedagógico social las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y adaptación escolar y fortalecer los vínculos intra, inter y extra institucionales.

En la primera década del 2000, ante los nuevos escenarios escolares y a partir del abordaje del paradigma de la complejidad, se crean los primeros Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID). En 2002 se crea el primer Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), en 2005 el primer Centro de Orientación Familiar (COF) y en 2006 el primer Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI).

En el año 2007, la Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar sufre una nueva modificación. La misma apunta a un cambio de paradigma sustentado en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, pasando a llamarse Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Ésta apunta al abordaje de operaciones comunitarias dentro del ámbito escolar, las cuales son fortalecedoras de vínculos y promotoras del desarrollo educativo, desde un enfoque de igualdad de oportunidades, paradigma que continúa vigente en la actualidad.

A partir de la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes 13.298/05 y la Ley de Educación Provincial 13.688/07 se inició un proceso de revisión, continuidad y profundización del nuevo paradigma, enmarcando las intervenciones entendiendo a los Equipos de Orientación Escolar como organismo parte del Sistema y pensando a las/os alumnas/os y estudiantes como Sujetos Plenos de Derechos.

3.- Antecedentes del Trabajo Social en Argentina (1823-1948) y su inclusión en la Dirección General de Escuelas.

Para definir al Trabajo Social se hace necesario analizarlo a la luz de las determinantes sociales, políticas, económicas y culturales propias de las sociedades en las cuales la profesión se desarrolla. Se entiende a la profesión como una especialización en la división social y técnica del trabajo, que se explica y adquiere sentido en el marco de las relaciones de clases dentro de la sociedad capitalista. Por ello, es fundamental comprender que existieron condiciones que generaron nuevas instituciones y modalidades de intervención vinculadas al surgimiento de la llamada "cuestión social", a la que, Margarita Rozas[15] entiende como originada y emergente de la relación contradictoria entre capital-trabajo, cuando las clases sociales hacen su aparición en el escenario socio-político y cuando la clase trabajadora se evidencia como actor político y social. Agrega la autora que la cuestión social se manifiesta en el despliegue de un conjunto de desigualdades cruzadas por aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

Para Netto, el surgimiento de la profesión obedece a condiciones histórico-sociales, en un movimiento de continuidad y ruptura, donde emerge un espacio socio ocupacional de inserción del trabajo social: **"*... no es la continuidad evolutiva de las protoformas del servicio social la que explica su profesionalización, sino la ruptura con ellas...*"**[16]. De modo que el origen del trabajo social no responde a una simple evolución de las formas de ayuda que pasaron a institucionalizarse, adquiriendo un rango "científico", sino que es un proceso que se inscribe en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista, atravesada por la lucha de clases: **"*… es en la dinámica del capitalismo monopólico (…) que encontramos los elementos constitutivos y constituyentes del proceso de profesionalización del Trabajo Social*…"**[17].

[15] ROZAS, Margarita. La intervención profesional en relación con la cuestión social. – Espacio Editorial – Bs. As., 2001.
[16] NETTO, José P.. Capitalismo monopolista y servicio social. – Editora Cortez – Sao Paulo, 1997.
[17] PARRA, Gustavo. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino – Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lujan – 1° edición – Bs. As., 1999.

Siguiendo los conceptos desarrollados por Gustavo Parra, ***"… existieron un conjunto de prácticas e intervenciones que se desarrollaron en el terreno de la asistencia y de los problemas sociales desde el siglo XIX, los cuales se constituyeron en antecedentes de la profesión…"*** las que ***"…se caracterizaron por ser actividades concretas y sistemáticas de enfrentamiento a la cuestión social, realizadas en el terreno de la asistencia…"*** [18]

Si bien es cierto que la profesionalización del Trabajo Social surge en el marco de los procesos de industrialización y urbanización masiva, también es fundamental comprender que las oleadas inmigratorias entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del XX produjeron rupturas y la configuración de un sistema institucional argentino, que se evidencia en la conformación del Estado moderno. En ese proceso surgen fuerzas político-ideológicas contrapuestas que se expresaron, por una parte, en las organizaciones de trabajadores que llevaron a cabo numerosas huelgas y movilizaciones, y, por otra, en las medidas represivas-coercitivas: ***"…la profesión (…) solo puede ser entendida al interior de las relaciones de producción capitalista (…) El proceso de imposición de la lógica de acumulación capitalista es el eje alrededor del cual se articulan y organizan las funciones del Estado y la pugna de las clases sociales por lograr su hegemonía…"*** [19]

Revisar la historia permitirá la comprensión de los procesos sociales que dieron lugar al surgimiento de la profesión y más precisamente a la inclusión del trabajador social en el ámbito particular del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

[18] PARRA, Gustavo. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino – Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lujan – 1° edición – Bs. As., 1999.
[19] MANRIQUE CASTRO, Manuel. De apóstoles a agentes de cambio. El Trabajo Social en la historia latinoamericana –CELATS Ediciones – Lima, 1982.

3.1.- La Sociedad de Beneficencia.

La “intervención en lo social” o las “formas de asistencia” ya existían antes de que se iniciara la formación profesional del trabajo social. Hasta 1822, la asistencia estaba vinculada a la Iglesia Católica, en ese año se sanciona la Ley de Reforma del Clero, expulsando a las órdenes religiosas del terreno de la asistencia y limitando el poder y la participación de la Iglesia en la política. Los estudios sobre la historia del Trabajo Social en el país definen a la Sociedad de Beneficencia como la primera institución dedicada a la intervención en lo social. La misma fue creada en 1823 por el presidente Bernardino Rivadavia y estuvo dirigida por las “damas” de la élite de Buenos Aires, a quienes El convocaba para su organización por su papel moralizador. Puede decirse que la mencionada institución surge como parte del proyecto rivadaviano de incorporación del país al capitalismo mundial basado en los principios de orden y progreso, con un carácter eminentemente femenino, buscando asociar a las mujeres de la elite dominante a un proyecto ideológico-político de dominación de corte moralizante.

La Sociedad de Beneficencia se crea por decreto, con el objetivo principal de prestar atención a la educación de las mujeres, a la mejora de sus costumbres y a los medios de proveer a sus necesidades, para establecer leyes que fijen sus derechos y sus deberes y les aseguren la parte de felicidad que les correspondía. Su primera Presidenta fue la Señora Mercedes de Lasala y Riglos, quien consagro como ocupación fundamental de las damas de beneficencia la organización de la enseñanza femenina, tan descuidada hasta entonces.

Desde ese momento fueron dos sus fines primordiales: la dirección y administración de escuelas de niñas y la dirección e inspección de la Casa de Expósitos. En los años sucesivos tuvo a su cargo numerosas instituciones de salud, escuelas y asilos, se hizo cargo de instituciones que habían sido expropiadas a órdenes religiosas, ocupándose en forma privada, pero con fondos públicos, de las tareas de beneficencia y asistencia social.

Hacia el último cuarto del siglo XIX, Sarmiento propulsó una modificación en el sistema educativo, en virtud del nuevo escenario político y social del país en el cual se

ponían de manifiesto los viejos ideales de "orden y progreso": la consolidación del gobierno nacional y el proyecto de la "Generación del 80", que impuso el modelo agro exportador incorporando al país al capitalismo mundial, abrió las fronteras a la inmigración europea produciendo un fuerte impacto demográfico y cultural.

Ante esta situación, el Estado argentino focalizó su atención en tres áreas: las políticas de migración, sanitarias y de educación. Era esencial promover la inmigración europea, tanto para poblar el país como por la necesidad de incorporar mano de obra calificada. La educación adquirió una importancia esencial como medio homogenizador y promotor de progreso. Finalmente, las políticas sanitarias otorgaban confiabilidad a los productos, asegurando la venta de la producción agroganadera a los países europeos.

En estas circunstancias, era necesario proponer medidas que unificaran el régimen educativo, por ello Sarmiento lleva a cabo una modificación por la cual todas las escuelas pasaban a ser responsabilidad del Estado. De este modo, y no sin resistencias, la Sociedad de Beneficencia en 1876 vio reducida sus funciones al disponer la ley de Educación común el traspaso de las escuelas de niñas, hasta entonces a su cargo, al Consejo General de Educación. Desde entonces, no tuvo otra función que la asistencia social.

En 1947 el peronismo le dará el golpe de gracia, cesando así sus actividades, que durante ese período orientó sus acciones a la atención de ancianos, madres desamparadas, huérfanos y pobres vergonzantes, creando, para ello, numerosos asilos y hospitales.

El conflicto surge por el nombramiento de la presidenta. Era tradicional en la Sociedad de Beneficencia ofrecerle la presidencia a la esposa del primer magistrado. Pero en esta ocasión, por primera vez, el nombramiento no llegó. Las Damas sutilmente alegaban que Eva Perón era demasiado joven para ocupar ese cargo, a lo que Eva respondió que en tal caso, sea nombrada su madre.

Este ofrecimiento no tiene respuesta y poco después, la Sociedad de Beneficencia es disuelta y Eva Perón, con un criterio diferente, crea la ***Fundación Eva***

Perón, formulando duros juicios sobre la beneficencia: ***"…para que la limosna fuese aun más miserable v más cruel inventaron la beneficencia, y así añadieron al placer perverso de la limosna el placer de divertirse alegremente con el pretexto del hambre de los pobres. La limosna y la beneficencia son para mí ostentación de riqueza y de poder para humillar a los humildes"***[20]

El arribo de inmigrantes europeos desde mediados del siglo XIX produjo un gran impacto demográfico y cultural, con el consecuente crecimiento de las ciudades a ritmo acelerado. A partir de la década de 1890 apareció una significativa preocupación por la cuestión social. Las instituciones de la Iglesia católica y de la Sociedad de Beneficencia se desbordaron, ya que no bastaba con asistir mediante la "caridad" o la "filantropía" a mendigos, niños huérfanos o enfermos, sino que ahora eran conjuntos poblacionales quienes demandaban la atención de sus necesidades.

Como ya se señaló, en cuanto al financiamiento público de la enseñanza, en 1876 la Sociedad de Beneficencia se vio obligada a traspasar la administración de las escuelas de su dependencia. Pero recién en 1884 con la sanción de la Ley 1420 se estableció la obligatoriedad de la escuela primaria, haciéndose extensiva a todos los menores de 14 años, promoviendo para ello la creación de instituciones de enseñanza laica y gratuita. Junto a la Ley 1420 se crea el Consejo Nacional de Educación, que entre sus funciones distribuía gratuitamente libros y útiles escolares a quienes no podían afrontar los gastos.

La intervención del Estado en la provisión de escuelas, hospitales, viviendas, etc. se logró gracias a las luchas populares cuyo producto fue el financiamiento público para la cobertura de las necesidades de los trabajadores. Para los primeros años del siglo XX, Argentina contaba con cientos de instituciones asistenciales, educativas, sanitarias, mutualistas, vecinales, etc., que buscaban respuestas para enfrentar la "cuestión social".

[20] Perón Eva, "La razón de mi vida"

3.2.- Los médicos higienistas.

Desde el último cuarto del siglo XIX los médicos higienistas desarrollaron formas de enfrentamiento a la cuestión social, siendo los primeros grupos en advertir las consecuencias de la cuestión social en el país y de proponer medidas para enfrentarla.

En ese entonces, la cuestión social en argentina se circunscribió al conjunto de consecuencias sociales del proceso de modernización económica y social que atravesó el país en la segunda mitad del siglo XIX (las epidemias, el hacinamiento, la salubridad, la criminalidad), producto de su estructuración como economía agroexportadora, la inmigración masiva y el proceso de urbanización. Para esto, el higienismo desarrolló una intensa actividad no sólo en el campo sanitario sino también en el social. Sus propuestas se basaban en un amplio programa de profilaxis sanitaria, social y moral, privilegiando la prevención y demandando intervención y acciones concretas por parte del Estado.

Una de sus preocupaciones la constituían los crecientes procesos de urbanización e industrialización. Ellos dirigieron su atención a las condiciones de vida (vivienda y alimentación), como también a las condiciones de trabajo, hábitos y costumbres de las personas. Consideraban que las condiciones de vida de las clases populares conllevaban un riesgo para la salubridad general y para el mantenimiento del orden social.

Las décadas de 1870 y 1880, están marcadas por la adhesión de los médicos higienistas al ideario liberal y secularizador y, consecuentemente, a las ideas de progreso y civilización. Sus principales preocupaciones giraron en torno al peligro de las epidemias y las enfermedades exóticas.

En la década de 1870 los médicos argentinos comenzaron a preocuparse por las consecuencias de la pobreza. El riesgo de contraer enfermedades requería de una atención especial y una intervención específica, para dar respuesta a las demandas sanitarias de Gran Bretaña, principal comprador de productos agro ganaderos.

Por iniciativa del Dr. Guillermo Rawson se creó la cátedra de Higiene Pública en la Facultad de Medicina de Buenos Aires, desde donde se difundieron los principios higienistas. A partir de allí se concretaron diferentes acciones, organizaciones o reclamos ligados a una intervención activa ante los efectos de la cuestión social.

Tanto las epidemias acontecidas en Buenos Aires como los peligros que implicaba el creciente proceso de urbanización e industrialización conllevaron la demanda de los higienistas a una intervención sistemática por parte del Estado. Es así que en 1881 se creó el Departamento Nacional de Higiene, tendiente al control sanitario marítimo.

En 1883, en la ciudad de Buenos Aires, se creó la Asistencia Pública para hacerse cargo de la atención de la salud. Con este paso se institucionalizó la intervención del Estado en los hospitales y en materia de salud pública. En el mismo año también se registró el inicio del financiamiento público para cubrir las nuevas demandas en torno a la vivienda.

Durante la década de 1890, el pensamiento higienista comenzó a nutrirse de otras matrices de pensamiento, el socialismo y el catolicismo social, lo que le imprimió características diferenciadas. Ya casi superadas las epidemias, la preocupación central giró en torno a las enfermedades infecto-contagiosas, ligada a las condiciones de vida de los sectores populares. Este período se caracterizó por un fuerte reglamentarismo, de modo tal que la policía se convirtió en auxiliar de las actividades de los médicos.

En 1893 la Asistencia Pública fue reorganizada en la Dirección General de Administración Sanitaria y Asistencia Pública, complejizando su intervención tanto a nivel de atención sanitaria en hospitales y a domicilio como a través de la profilaxis y la higiene urbana. La Asistencia Pública de la Capital privilegió la atención médico-hospitalaria, quedando muchos de los otros servicios asistenciales en manos de la Iglesia y la Sociedad de Beneficencia, con quienes los higienistas mantuvieron un conflicto permanente.

Paralelamente, se apreciaba un gran interés por racionalizar y clasificar la pobreza. Con el afán clasificatorio de determinar la población legítima de la asistencia, dando lugar a la instauración de los "certificados de pobreza", los cuales acreditaban la situación del usuario y lo habilitaban a recibir atención sanitaria gratuita. Así, la pobreza fue legalizada e institucionalizada, intentando con esta actividad detectar a "falsos pobres".

Desde comienzos del siglo XX se privilegió el carácter preventivo de acciones sanitarias, a través de medidas de profilaxis sanitaria y social, en torno a la higiene industrial y a enfermedades de transmisión sexual, el alcoholismo y la tuberculosis pulmonar, consideradas en ese entonces "plagas sociales".

Asimismo, a fines del siglo XIX y principios del XX se produjo la creación de diversas entidades sanitarias, dada la preocupación de sectores socialistas y anarquistas que intentaban difundir los principios higienistas entre las clases obreras. En 1899 se creó la Sociedad Luz, en 1901 fue constituida la Liga Argentina contra la Tuberculosis, entidad privada que intentó establecerse como centro de la lucha antituberculosa pero sin lograr muchos resultados. En 1903 se creó la Liga Argentina contra el Alcoholismo, en la cual los socialistas tuvieron una participación activa ya que el alcoholismo afectaba significativamente a los sectores trabajadores. Es importante señalar que, a diferencia de católicos y liberales que desarrollaban su labor intentando un mayor control social, tanto los socialistas como los anarquistas sustentaban su accionar en la necesidad de salud de los sectores proletarios, como defensa de sus derechos.

Los higienistas promovieron diversas formas de divulgación y educación popular, en la concepción de que esta era una forma de mejorar las condiciones de vida de los pobres y trabajadores. Además, exigieron una legislación laboral que regulara el trabajo de mujeres y niños, la jornada de trabajo y las condiciones de higiene y seguridad, uniéndose, en este sentido a su histórico rival, la Iglesia.

A lo largo de la década de 1910 se produjeron variadas discusiones sobre la necesidad de contar con Asistencia Pública que tuviera como características la obligatoriedad, la permanencia, la racionalización y la eficiencia. En 1912 fue

presentado el proyecto de ley impulsando la creación de un fondo permanente de subsidios, tendiente a organizar la intervención del Estado en el campo asistencial y asegurando el derecho y la obligación de la asistencia, hecho que fue duramente criticado por los sectores que defendían la beneficencia.

El pensamiento higienista se oponía a la beneficencia por considerarla una estrategia ineficiente para la atención de los nuevos actores sociales generados por el desarrollo del capitalismo. ***"Sus reclamos dirigidos a la intervención directa y planificada del Estado, promovían nuevas formas de control y se basaban en la necesidad de un saber específico y racional, apuntando a la moralización y restauración de la vida familiar de los sectores populares"***[21] . Asimismo sus pensamientos y propuestas no se limitaron al campo de la higiene pública sino que trascendieron hacia otros aspectos de la vida social y de la dinámica familiar de los pobres.

En oposición a la asistencia, el nuevo modelo asistencial comenzó a tener un sentido positivo, poniendo énfasis en el disciplinamiento y reproducción de la fuerza de trabajo, privilegiando estrategias de carácter preventivo.

El alto grado de hacinamiento y la falta de condiciones de salubridad e higiene en las viviendas obreras no pasaron inadvertidos para los higienistas, quienes promovieron medidas de control sanitario en las mismas como así también la demanda permanente de una política habitacional, que permitiera una vivienda popular, barata e higiénica.

La corriente higienista, de la mano del desarrollo de la expansión de la salud pública, operaba en este sentido de que el niño proveniente de una **familia tipificada como anormal** debía ser separado del contexto patológico y ser instruido, ya que su grupo de pertenencia era considerado un foco infeccioso. Bajo esta realidad se fue

[21] PARRA, Gustavo. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino – Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lujan – 1° edición – Bs. As., 1999.

consolidando una concepción caritativa-tutelar del accionar público. Dicho andamiaje se edificó bajo la figura de "el menor" y a partir de ella constituyó su intervención.

Estos niños eran básicamente niños pobres y por eso el concepto de minoridad está ligado a mecanismos institucionales de "control social" entendiendo por esto el accionar del específico del Estado dirigido a un grupo poblacional evaluado como una amenaza para el orden social. El concepto de "el menor" fue el modo de designar a la marginalidad infantil, eran los niños que carecían de una familia funcional regular o que no estaban incorporados a la escuela.

En el año 1892 se inaugura el Patronato de la Infancia que pone en marcha la construcción de las instituciones "totales", es decir grandes instituciones que reemplazan el lugar de origen de los niños por ámbitos totalmente regulados por los parámetros del momento que imprimen patrones uniformes y así diluyen la subjetividad de los niños.

La concepción hegemónica del niño/niña como ser inferior es la que en 1919 consagra y sistematiza la ley N°10.903 conocida como Ley de Patronato o Ley Agote. Dicha ley es la que imprime y diseña el accionar estatal en política de infancia en nuestro país durante todo el siglo XX.

Bajo la concepción de la doctrina de la situación irregular tuvo como nudo sustancial y emblemático la indistinción entre niños abandonados o en conflicto con la ley penal, tanto en el plano normativo como en el plano de ejecución de las "penas". La problemática criminal totalizó a todos los problemas de los niños institucionalizados. No se intervenía sobre las causas sociales, económicas, familiares, etc. Esto tenía que ver con el control social implícito que llevaba implícita la política de infancia.

Por un lado el Estado daba asistencia a los niños y por el otro cuidaba al cuerpo social de la peligrosidad potencial de los niños pobres. De ahí que muchas veces se pensó a las políticas de infancia como una modalidad de prevención del delito.

Lo característico del accionar estatal aquí era que la Ley dispone de la intervención del Estado a través del Poder Judicial cuando se determine que un/a niño/a se encuentra en abandono material o moral o peligro moral. Aquí el juez no juzgaba hechos, como en la justicia ordinaria, según las constancias de la causa más o menos

claras en las actuaciones de un sumario, sino que era tutor, al cual la sociedad encargaba la tarea de "curar" al niño. El tribunal no estaba destinado a castigar al culpable, sino a realizar el diagnóstico de una enfermedad y dirigir un tratamiento durante meses o años. El Tribunal de Menores no decidía sobre delitos, sino que examinaba a los individuos. La instrucción, más que el establecimiento de los hechos, era la evaluación del menor y de su medio por una cohorte de especialistas de la patología social. (Abogados, médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etc.)

Un hito importante durante esta etapa fue la creación del Servicio Social Familiar del Municipio de Buenos Aires a fines de la década de 1920 por parte de Germinal Rodríguez, y para realizar esta tarea se creó el curso de Visitadoras de Higiene Social en las universidades nacionales, poniendo énfasis en su carácter científico y especializado para atender a la cuestión social.

Hasta aquí se pudo apreciar cómo, a través de diferentes acciones, los médicos higienistas reclamaban la intervención del Estado en diferentes cuestiones. Estos recibieron respuestas parciales hasta la década del '30 en la cual el Estado comenzó a tomar algunas iniciativas más sistemáticas en relación a la asistencia social pública, como respuesta a las consecuencias de la crisis del '29 y del crecimiento migratorio interno.

3.3.- El Catolicismo Social.

Las formas de intervención a la cuestión social desarrolladas por la Iglesia Católica estuvieron ligadas a las relaciones y conflictos que ésta mantenía con el Estado, los cuales se remontaban a inicios del siglo XIX y se agudizaron con los intentos de secularización de Rivadavia, en 1820 y la posterior fundación de la Sociedad de Beneficencia, en 1823.

El Catolicismo Social es una corriente de pensamiento asociada a los ideales social-cristianos sustentados por la Iglesia Católica, cuya aparición se produce a mediados del siglo XIX, con la preocupación de recuperar su hegemonía en el contexto nacional y la intención de dar respuesta a las manifestaciones de la cuestión social.

La intervención de la Iglesia llegó de la mano de Félix Frías, un periodista que supo vivir su exilio en Francia entre los años 1848 y 1855. Durante el mismo pudo vivenciar algunos de los modos organizativos que el catolicismo europeo había generado ante la ofensiva liberal y socialista. Es así que a su regreso a Buenos Aires funda el periódico "El Orden" (1858) desde el cual desplegará su ataque al liberalismo y al socialismo.

Frías sostenía que la única estrategia para mantener el orden y evitar las revoluciones era la caridad privada y católica. Por esto impulsó la creación de las Conferencias de San Vicente de Paul y la instalación de congregaciones religiosas hospitalarias en nuestro país. En 1859 se funda la Primera Conferencia de la Sociedad de San Vicente de Paul, una asociación laica pero integrada por hombres de pensamiento católico que promovían la intervención con los sectores más pobres y se nutrían de ideales de economistas social-cristianos como Coux, Le Play y Lacordaire, que más tarde tomarán forma en la organización de las "Conferencias de Caridad" fundadas por Federico Ozanam.

En 1864 se crean las Conferencias de Señoras de San Vicente de Paul, con iguales características y, al igual que la Sociedad de Beneficencia, con subsidios del Estado.

El ideario liberal que guio a la Generación del ’80 generó una serie de conflictos con la Iglesia, produciendo una reacción por parte del laicado que resulto en un proceso de separación de la Iglesia y el Estado. Ante esta situación se crea, en 1883, la Asociación Católica de Buenos Aires, integrada por una generación de jóvenes católicos ligados a la Generación del ’80 y presidida por José Manuel Estrada. En 1884, el Primer Congreso de Católicos Argentinos sentó las bases del catolicismo social en el país.

Las resoluciones del congreso convocaban a la participación activa en la vida política, la creación y fomento de escuelas católicas, escuelas de artes y oficios, la organización de talleres obreros, agencias de desocupados, círculos parroquiales de obreros y el fomento de la prensa católica.

En 1891 con la encíclica “Rerum Novarum” del Papa León XIII, la Iglesia reivindica su derecho a intervenir en la cuestión social, manifestándose nuevamente contra el liberalismo y el socialismo y sentando las bases de la Doctrina Social de la Iglesia.

La convocatoria a una participación activa con la clase obrera efectuada por el congreso se formalizó en 1892 cuando el sacerdote redentorista alemán Federico Grote funda los Círculos de Obreros. Su finalidad era la promoción del bienestar material y espiritual de los obreros, y, a diferencia de los sindicatos, fueron pensados con una estructura mixta, no reunidos por categoría profesional y con la participación tanto de obreros como de patrones, con un fuerte carácter mutualista y de socorro mutuo.

En 1897 se constituyó el Círculo Universitario Antisocialista, que se erigió como respuesta ideológica ante el avance de las corrientes socialistas y anarquistas, y que en 1902 se transformó en la Liga Democrática Cristiana, la cual estaba orientada tanto a la creación de círculos de estudios sociales como a la agremiación de los obreros.

Desde sus inicios, los reclamos de los católicos sociales al Estado giraron en torno a una legislación obrera que regulara las relaciones entre el capital y el trabajo, haciendo hincapié en la responsabilidad de los patrones sobre los trabajadores. Estos

reclamos sobre el descanso dominical y otros feriados católicos, la regulación del trabajo de mujeres y niños, la jornada de trabajo, servicios sociales, etc., se remontan a la década de 1870.

En 1904 Joaquín V. González redacta el proyecto de Ley Nacional de Trabajo, recibiendo un importante apoyo de los católicos. Aunque el mismo no fue aprobado el catolicismo continuó reclamando por la legislación laboral.

A partir de 1890 se comienza a visualizar un acercamiento entre la Iglesia y el Estado. En 1903 y 1906 se desarrollaron el Primer y Segundo Congreso Terciario Franciscano. En 1907 Emilio Lamarca convocó al Segundo Congreso de Católicos Argentinos, en el cual se resuelve solicitar al gobierno la incorporación de la educación católica en las escuelas públicas, fomentar la creación de círculos obreros y promulgar una legislación laboral. En 1908 se convoca al Tercer Congreso de los Católicos Argentinos, a partir del cual se produce la creación de la Liga Social Argentina. La misma, basada en el modelo organizativo del laicado alemán, se dedicó a la formación y adoctrinamiento de militantes católicos sobre la cuestión social, siendo disuelta por orden del arzobispado de Buenos Aires en 1919. En ese mismo año se realizó el Primer Congreso Latinoamericano de Católicos Sociales para tratar la organización profesional obrera. Algunos principios sobre los cuales el Congreso se expidió fueron: el derecho de los obreros a asociarse para defender sus intereses; la participación de los sindicatos católicos en los organismos oficiales; el derecho de los sindicatos a reclamar leyes que atiendan a la jornada de trabajo, descanso dominical, salario mínimo, salud, enfermedad, vejez e invalidez, entre otros.

La Iglesia fue generando distintas organizaciones para dar respuesta a la cuestión social. De este modo, el catolicismo social se constituyó en una ***"considerable fuerza social"***[22] , cuya característica principal fue la participación del laicado. Sus acciones, guiadas por el pensamiento conservador reformista, se sustentaron en los principios de la encíclica Rerum Novarum.

[22] PARRA, Gustavo. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino – Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lujan – 1° edición – Bs. As., 1999

3.4.- El Movimiento Obrero.

El Movimiento Obrero se inició en Argentina a partir de las luchas sociales que tuvieron lugar durante la segunda mitad del siglo XIX. Sus antecedentes se sitúan en 1880 con la llegada de inmigrantes europeos que introdujeron al país ideas provenientes del movimiento obrero que antes se había iniciado en Europa. De esta manera, los obreros comenzaron a organizarse en sindicatos o gremios. En los últimos años del siglo XIX las luchas obreras se multiplicaron, produciendo una oleada de huelgas que se incrementaron año tras año. A fines del siglo XIX y principios del XX se constituyeron variadas organizaciones, como producto de sus demandas.

Entre 1880 y 1890 se crean los primeros establecimientos industriales lo cual produjo un crecimiento de la población proletaria. Se organizaron distintos gremios impulsados por los socialistas, quienes intentaron federar los sindicatos con la creación de la Federación de Trabajadores de la República Argentina, en 1881(aunque esta entidad no logró consolidarse) [23]. La Federación Obrera Argentina se fundó en el año 1890 y en 1894 Juan B. Justo crea el partido Socialista, el cual se oponía a la posición de los anarquistas por estar en contra de toda acción violenta, sobre todo las huelgas. Los socialistas promovían la separación entre la Iglesia y el Estado, el voto femenino, la legislación sobre el divorcio, la jornada laboral de 8 horas y el incremento de los gastos destinados a la educación primaria.

Las tres corrientes que se destacaron dentro del movimiento obrero fueron: los anarquistas, quienes defendían la huelga general como único medio para alcanzar sus reivindicaciones rechazando la intervención del Estado en cuestiones laborales; los socialistas, que entendían que el partido y los sindicatos debían trabajar juntos para obtener mejoras para las clases obreras y el sindicalismo revolucionario o anarco-sindicalismo que promovía la acción del sindicato para la obtención de beneficios para los obreros. Durante 1901 y 1902 se produjeron huelgas que impactaron fuertemente sobre las clases dirigentes. En ese mismo año, los socialistas fundaron la Unión General

[23] OLIVA, Andrea. Antecedentes del trabajo social en Argentina: asistencia y educación sanitaria – Trabajo Social Nº 8 – Revista del departamento de Trabajo Social - Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Colombia – 2006.

de trabajadores (UGT), y en 1904 los anarquistas crearon la Federación Obrera Regional Argentina (FORA). Estos últimos organizaron la mayoría de las huelgas que se produjeron hasta 1910.

El movimiento anarquista tuvo una presencia importante en el país hasta las primeras décadas del siglo XX. La inserción de las mujeres en el mercado laboral también fue un hecho relevante que se expresó en su participación activa en huelgas y manifestaciones como así también en el surgimiento de organizaciones y publicaciones específicamente femeninas, como por ejemplo la aparición de "La voz de la mujer", periódico precursor publicado por las anarquistas. Asimismo, luego de la 1° Guerra Mundial los sindicatos fomentaron la cobertura de servicios sociales y la creación de cooperativas de vivienda y consumo.

Ante las manifestaciones obreras, el Estado adoptó una actitud represora. A pesar de esto, puede decirse que fue el principal propulsor de la legislación laboral, aunque como respuesta a las movilizaciones que incomodaban a los sectores dominantes ya que ponían en peligro el orden social.

Hasta aquí ha podido observarse la organización y consolidación del movimiento obrero. Algunos sindicatos organizaron mutualidades para dar respuesta a las situaciones que los trabajadores debían enfrentar. Sus reclamos, fundamentalmente, giraban en torno a la regulación de la jornada laboral y el aumento de los salarios. Finalmente, su legislación ocurrió recién en 1929.

Como puede apreciarse, el vínculo entre la inmigración masiva y el desarrollo de instituciones es fundamental en la comprensión del proceso socio político que dio origen al trabajo social en Argentina.

3.5.- La profesión en la escuela.

La incorporación de trabajadores sociales al ámbito escolar es relativamente reciente, teniendo en cuenta que la Dirección General de Escuelas tiene sus antecedentes en 1817 con la creación de la Dirección de Educación, la que, a partir de la conformación de Buenos Aires como Provincia Federal (11/02/1820) pasó a denominarse Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Si bien la Dirección de Psicología comienza sus funciones en el año 1949, la incorporación del trabajador social no se daría en forma inmediata. Para esto, fue necesaria la configuración de un campo particular, social y político e ideológico que lo posibilitara.

Esta Dirección, institución de apoyo al sistema educativo provincial, se organizó en dos departamentos: el Departamento de Psicología Educacional, dedicado a la investigación y asesoramiento al docente, y el Departamento de Orientación Vocacional y/o Profesional. La importancia asignada en esa época a esta práctica profesional se debió a una suma de factores entre los que se pueden mencionar: la masiva inclusión, en la década del ’50, de los alumnos al nivel medio de la enseñanza contando con una infraestructura no preparada para tal fenómeno; una demanda que superó la oferta; la creación en gran escala de las escuelas industriales nacionales y provinciales; y el ingreso de poblaciones sociales que nunca habían accedido a la escuela media.

En un principio, se convocó a maestros con cierta formación e intereses en áreas pedagógicas, psicológicas y sociales (que luego se formaban en el Instituto o la Dirección) para llevar adelante sus objetivos institucionales. En el área específica de la Orientación Profesional, la capacitación fue llevada a cabo por destacados profesionales, como fueron los Dres. Jaime Bernstein, Bernardo Serebrinsky y Nicolás Tavella en los aspectos estadísticos y en la adaptación de técnicas.

En el año 1953, al incorporarse el área de asistencia social y asesoría médica se crea el servicio social escolar el cual es prestado por un asistente social con asiento fijo en la escuela primaria. El aporte del asistente social era intervenir en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. Esta tarea estaba

asignada al denominado visitador social y estaba vinculada al relevamiento sistemático de la información familiar.

Al tiempo, la Dirección cambia su nombre por el de Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional de la Provincia de Buenos Aires. Debido a la cantidad de alumnos que se incluían en el sistema (provenientes de zonas industriales del gran Buenos Aires), se diversificaron y aumentaron las problemáticas. Consecuentemente, la Dirección se fue redimensionando y, en 1956, por Resolución Ministerial 4.543 se aprueba el primer reglamento interno nominándola Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, dependiendo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En ese momento asume como misión proveer a los distintos niveles del sistema educativo los aportes de las disciplinas psicopedagógicas, sociales y de la salud, con el objeto de facilitar y promover condiciones adecuadas para el proceso educativo.

El área de Orientación Profesional se conformó en Asesoría y tenía como objetivo: fijar los lineamientos, metodologías y técnicas de la Orientación Profesional, a través de los Asistentes Sociales y/o Educacionales que cumplían funciones en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires y/o como equipos de distrito. En esta etapa la formación del personal de hace fuera de la institución, en universidades e institutos superiores de los que egresaban psicopedagogos, sociólogos y asistentes sociales, los que luego podrían ingresar a la Dirección si tenían un título docente previo. El énfasis de la intervención estaba puesto en erradicar el analfabetismo y la repitencia.

Los años del proceso militar (1976-1982) trajeron consigo un período de retrocesos y desmantelamiento. Por un lado, se transforma la jornada laboral de 4 a 6 horas de trabajo diario y se reduce casi un 50% el sueldo del personal. Por otra parte se suprimen todos los equipos quedando como únicos servicios los equipos escolares y los centros complementarios. Hubo además, persecuciones, desaparición de trabajadores de la educación y prohibición de utilizar ciertos enfoques y perspectivas teóricas.

En el año 1984, con el advenimiento del Gobierno Constitucional, la Dirección de Psicología comienza una nueva etapa; se modifica el encuadre institucional de

trabajo, investiga y evalúa la tarea realizada por los equipos psicopedagógicos en cuanto a la prevención del fracaso escolar. En una primera etapa se comienza a trabajar institucionalmente a través del enfoque interdisciplinario "Inter-Ramas" (Primaria - Media - Adultos - Especial, etc.). En una segunda etapa la Dirección se integra, coordina y participa en programas interinstitucionales. Los ejes de la época giraban en torno a "lo social en la escuela" y la "comunidad educativa".

En diciembre de 1987 se produce un corte de la gestión y nuevamente la Dirección de Psicología es cercenada en su funcionamiento y rol integrador. Esa Dirección retrocede en su espacio de trabajo y muchos profesionales son reubicados en otros espacios institucionales.

A partir del 2000, con el cambio de gestión, comienza una etapa de renovación y capacitación en el sistema educativo, especialmente en la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Desde el año 2001 hasta la actualidad, esta Dirección puso el énfasis en la tarea preventiva y orientadora tratando de capacitar a los profesionales integrantes de los Equipos de Orientación Escolar a través de comunicaciones y reuniones donde se trabajaron marcos teóricos y estrategias de intervención vinculadas a estas temáticas. A partir del año 2007, la Dirección modifica la denominación, pasando a constituir la Modalidad de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria:

"… la tradicional denominación Psicología y Asistencia Social Escolar se encuentra conceptualmente ampliada en la medida en que el enfoque psicoeducativo queda reforzado y revalorado en la dimensión comunitaria (…) y la asistencia social doblemente implicada y reorientada desde la mencionada dimensión y desde el enfoque específico que propone la pedagogía social"[24] .

En esta línea se comienza a delinear el abordaje de la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad. Este cambio de denominación queda plasmado en el Capítulo 12, articulo 43 de la Ley Provincial de Educación, donde se definen los objetivos y funciones de la modalidad con un abordaje especializado de acciones comunitarias dentro del espacio escolar,

[24] Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 02/07.

"…haciendo especial mención al carácter transversal de la Modalidad respecto de los niveles educativos y de las demás Modalidades…"[25]

De este modo, la Modalidad intenta resignificar sus prácticas tratando de lograr mayores niveles de proyección hacia el interior del sistema educativo como así también hacia los contextos comunitarios. Este cambio de paradigma se sostiene y es sustento de la actual política educativa de la Provincia de Buenos Aires, profundizando los ejes de intervención a las prácticas participativas, la promoción de los derechos y la inclusión con aprendizaje y convivencia.

[25] Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 01/14.

4.- Un cambio de paradigma: Del gabinete al Equipo de Orientación Escolar.

El recorrido histórico permite visualizar cambios en la Dirección de Psicología desde sus inicios hasta la actualidad, tanto en sus concepciones ideológicas como en el enfoque de la intervención. Pensar la historia es remitirse a lo fundacional y a los hechos que marcaron el recorrido que caracterizó a la Dirección según el contexto sociopolítico imperante.

A partir de la década del 40 surge la necesidad de implementar un abordaje especializado que colabore con la misión educativa provincial, en 1949 se crea la Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, en principio como instituto de Orientación Vocacional, cuyos equipos técnicos desarrollaban su labor en un espacio escolar separados por tabiques de madera, denominados "gabinetes", en ellos brindaban atención Visitadoras Domiciliarias y Médicos. En consonancia con la corriente desarrollista e higienista.

De acuerdo al contexto socio-político y al enfoque de la época, la intención original de la rama radicaba en dar respuesta a la necesidad de una orientación profesional para alumnos que culminaban la primaria, para ello organizaron dos departamentos:

- Psicología Educacional (asesoramiento al docente).
- Orientación Vocacional y/o Profesional.

El 6 de agosto de 1949, por medio del Decreto 16.736 se crea en la Provincia de Buenos Aires la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, cuya misión inicial fue acompañar a los alumnos y sus familias desde la orientación vocacional, tarea que rápidamente se complejizo, dando paso a intervenciones ligadas a situaciones de dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar.

En 1953 se crean los departamentos de Acción Social y de Asesoría Médica, ingresa por primera vez personal especializado a la Dirección con asiento fijo en la

escuela primaria cuya finalidad era intervenir en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. Hasta 1956 la Dirección se dedicaba casi exclusivamente a la orientación profesional ampliando sus funciones hacia lo psicopedagógico con la creación de los denominados "Grados A", atendiendo a los supuestos "alumnos problema". También se intensifica en el área de asistencia social escolar la coordinación de la tarea con servicios asistenciales hospitalarios.

A partir de 1956 bajo la Resolución Ministerial 4.543, la Dirección toma la denominación de ***"Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar"***

En la década del '60 la función principal fue generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia. Se crean la Asesoría Médica Psico-pedagógica y dos servicios: Centros de Orientación de la Conducta y Centro de Orientación Fonoaudiológica.

Entre el '73 y el '77 se perfila una tarea más vinculada con la comunidad, el problema educativo deja de ser patrimonio de la escuela y ésta no está ajena a los problemas de la comunidad, los objetivos principales consisten en realizar diagnósticos, brindar orientaciones, asistencia y re-educación a los educandos a partir de lo somato/psico/social y atender así a los niños que presentaran dificultades en el habla o trastornos en la conducta.

Durante el período '76/'83 prevalece la perspectiva individual sobre lo grupal y comunitario. Puiggros señala que ***"La dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la subversión"***[26]**.** La necesidad del asistente social en las escuelas estuvo orientada a la adaptación de los chicos-problema: el alumno es el problema y su familia, la causante. En la década del 80 prevaleció un enfoque preventivo-asistencial.

El regreso a la democracia cambió el eje de la preocupación, ahora en torno a la participación y el respeto a los derechos humanos. En los documentos de apoyo, la Dirección de Psicología convalida la función de apoyo técnico al sistema educativo, planteándose la promoción de la participación democrática de la comunidad y de los actores vinculados al sistema educativo. ***"… La Dirección profundiza el enfoque***

[26] PUIGGROS, Adriana. Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente – Editorial Galerna – Bs. As. , 2006.

preventivo de sus servicios significado en su proyecto más amplio de mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad."[27]. La Circular 20/86 redimensiona lo social como aspecto fundamental de la educación, proponiendo para la intervención una mirada que privilegie lo grupal, asimismo plantea la importancia de la familia y la comunidad y la necesidad de encarar la tarea educativa como un proceso integrador de lo pedagógico, lo social y lo psicológico. Además, prevalece un enfoque sistémico para conceptualizar lo social, lo cual se entiende como constitutivo de la persona, donde el conflicto se asume como oportunidad de crecimiento. En síntesis se intensifica la tarea preventiva sin dejar de lado lo asistencial.

Durante el período '88/'91, de acuerdo a los documentos, se plantean fomentar la participación y el protagonismo de todos los miembros de la comunidad educativa, para ello se impulsó la formación de Consejos de Escuela, Consejos de Aula y Centros Zonales con participación del personal de la Dirección de Psicología.

Si bien la tarea se enmarco siempre dentro de la normativa docente, es a partir de la década del 90 que además de contar con título profesional especifico se requiere capacitación docente, para ejercer la labor de orientador/a en el ámbito educativo.

En los años 1992/93 la dirección de la Rama de Psicología estuvo a cargo de la Lic. Lydia Pallavicini, quien durante su gestión hizo hincapié en la necesidad del trabajo inter-rama, en el encuadre de la tarea de los equipos con relación al hecho educativo y en la importancia de la articulación y el consenso en la elaboración de proyectos institucionales. En esta etapa se modifica el nombre de ***asistente social*** por el de ***orientador social***, y el de ***Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS)*** por el de ***Equipo de Orientación Escolar (EOE)***. Este cambio significó la modificación del enfoque, fines y objetivos de la rama, comenzando a sustituir el carácter asistencial y priorizando la tarea orientadora de los equipos, a través de un enfoque preventivo e interdisciplinario.

A partir de 1994, la sanción de la Ley de Educación Provincial 11.612 se redefinen los objetivos, contemplando la participación en la elaboración del diagnóstico institucional, prevención y asistencia desde lo psicopedagógico social en dificultades

[27] MUNIN, Elena. La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo. – Tesis de Maestría – FLACSO – Bs. As., 1991.

y/o situaciones que afectan el aprendizaje y adaptación escolar, además del fortalecimiento de los vínculos intra, inter y extra institucionales.

La Comunicación 02/00 plantea, el objetivo de la rama, siendo el mismo: ***"…Prevenir y asistir desde lo psicopedagógico social las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y la adaptación escolar; garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades; complementar la acción de la escuela previendo ámbitos específicos que aseguren el principio de la equidad. Pensando la educación como una acción eminentemente social; comunicativa y estratégica, a la vez"***[28]**.**

Durante la primera década del 2000, ante nuevos y complejos escenarios sociales, se crean los primeros Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), en 2002 se conforma el primer Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), en 2005 el primer Centro de Orientación Familiar (COF) y en el 2006 el primer Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia.

En el marco de la nueva ley de educación de la Provincia de Buenos Aires, Ley N° 13.688/2007, se promueve un cambio de paradigma el cual se ve reflejado en el cambio de la denominación de la ***Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar*** por el de ***Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social***. Con el término Modalidad se hace referencia a un enfoque transversal a todos los niveles del sistema educativo, es decir que la modalidad atraviesa a todos los niveles del Sistema Educativo.

La sanción de las Leyes 13.298/05 (de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños) y 13.688/07 (Ley Provincial de Educación) marcan el inicio de una etapa de revisión, continuidad y profundización del nuevo paradigma, permitiendo enmarcar las intervenciones teniendo en cuenta la condición de sujetos plenos de derechos de todas/os las/os educandos.

Las leyes de educación Nacional y Provincial (Leyes 26.606 y 13.688 respectivamente) hacen referencia a este cambio de paradigma y proclaman a la

[28] http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm- comunicación 02/00.

[37] Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 02/07.

educación como un bien común, impulsando una distribución más justa de los bienes materiales y simbólicos, y el respeto por los Derechos Humanos.

Dentro de esta etapa de cambios en el año 2007 se modifica la denominación de Modalidad a Dirección Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, avanzando hacia el abordaje de la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad. Este cambio queda plasmado en la Ley Provincial de Educación, que en el Cap. XII, Art. 43 la define como: ***"… la modalidad con abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola."***[29]

En el 2010 se crean los Equipos Distritales de Inclusión (EDI), en el marco de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

A partir del 2012 se afianza el trabajo desde la perspectiva de derechos y se profundizan, entre otros, los siguientes ejes: Diseño y territorialización de la Comunicación Conjunta Nº1 "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar"; la Educación SexuaI Integral (ESI) y las familias; relaciones violentas en los noviazgos y violencias de género; Proyecto de Experiencia Educativa "Salas Maternales: Madres, padres, hermanos mayores, todos en Secundaria"; redes sociales, las TICs y sus modos de utilización; fortalecimiento de las trayectorias educativas; implementación de la Unidad Pedagógica, propuestas de inclusión educativa en el nivel secundario y abordaje de la sobreedad escolar, entre otras; diseño de propuestas de inclusión educativa para los sujetos en situación de analfabetismo (en articulación con la Modalidad de Adultos); los CEC como instituciones de enseñanza y cuidado y los CEC como extensión de la jornada escolar.

Actualmente la Dirección se orienta al trabajo en equipos interdisciplinarios:

[29] Ley N° 13.688.

"… el trabajo en Equipo implica la articulación e interdisciplinariedad de sus integrantes para el logro de una meta común, en relación de igualdad y complementariedad; (…) la interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de un saber con otro u otros; (…) es por lo tanto una forma de trabajo entender y abordar un hecho o una problemática, aplicando conocimientos que devienen de la intersección de los saberes".[30] desde una perspectiva que entiende y concibe a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos: ***"… la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social propone un abordaje especializado fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar"[31].***

El recorrido histórico a través de los lineamientos definidos en cada momento, permite dar cuenta de los cambios socioculturales y políticos y su inscripción en la historia de nuestro país y de nuestra provincia, pudiendo definir a la modalidad en la actualidad como ***"Una modalidad comprometida con los procesos sociales e institucionales, cuyo objetivo primordial es defender, ampliar, promover y consolidar los derechos de todas/os las niñas, los niños, los jóvenes y los adolescentes desde una política de cuidado que incluye también al colectivo docente y a la comunidad educativa en general"[32]***

Por todo lo explicitado, puede decirse que el gran marco normativo que regula la intervención de los Equipos de Orientación es la Ley N° 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, norma que los pone en pie de igualdad, reconociéndoles su calidad de sujetos de derechos, definiendo la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado con relación a los derechos universales y especiales por su condición de personas en desarrollo.

La Dirección Psicología Comunitaria y Pedagogía Social depende actualmente de la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, desarrollando

[30] Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición N° 76/08
[31] Ibidem anterior.
[32] Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación 01/14

acciones en el marco de la política educativa actual y del encuadre que da sentido y prescribe las intervenciones pedagógicas en la escuela y de promoción y protección de derechos: la Ley de Educación Provincial 13.688 y la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños 13.298. Desde los paradigmas que sustentan estas leyes se sostiene como lineamiento orientador el sostenimiento y fortalecimiento de las políticas de inclusión, no sólo en cuanto a perspectiva de trabajo, sino también como posicionamiento ético-político.

5.- El Trabajo Social en la Escuela: La intervención del orientador social.

Fernando Ulloa refiere que el término instituciones es un concepto ambiguo, ya que puede designar una regularidad en la conducta o una organización social, como un organismo con una determinada geografía, en un tiempo determinado, donde hay responsabilidades, objetivos a alcanzar y medios para lograrlos, todo regulado por un código y por normas explicitas e implícitas, por lo cual sostiene que una designación apropiada es la de organizaciones institucionales, a las que define como el lugar donde se materializan las instituciones y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos. [33]

El autor hace una ordenación, con el fin de diferenciar diversas instituciones, aclarando que la misma no es exhaustiva ni excluyente, dentro de estas la escuela sería una institución que se ocupa del hombre aprendiendo, donde el individuo se encuentra en una situación de progreso y crecimiento, tanto intelectual como emocionalmente, desde el ámbito de la educación.

"En el discurso de los actores, lo institucional aparece designado como una multiplicidad de términos: espacio institucional, ámbito, dimensión institucional; englobantes unos, más puntuales otros." [34] La autora plantea que la constitución histórica de una institución determina fronteras entre el adentro y el afuera, estas pueden ser más o menos precisas, más o menos permeables, decide sobre los individuos, recibe mandatos y demandas, también demanda, genera proyectos, planes, programas, posee una determinada organización, establece rutinas, favorece u obstaculiza procesos de cambios, genera mecanismos para la regulación de conflictos, se apuntala sobre un aparato jurídico-normativo, o sea que produce una determinada "Cultura Institucional".

[33] Ulloa, F. "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica" en Revista AAPA, tomo XXVI, Buenos Aires. 1969.
[34] BUTELMAN, I. "Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación": Artículo: Lucía Garay: La cuestión institucional en la educación y las escuelas. Edit. Paidós. Bs.Aires.1996.

En la escuela, la cultura escolar tiende a homogeneizar, a eliminar la individuación, en términos del pensar y actuar, para pensar y actuar a partir de un modelo común. Para Lucia Garay en las instituciones educativas existe la paradoja que por un lado la institución se propone educar y formar individuos respetando su individualidad pero simultáneamente la condición de existencia de la institución escolar niega la individuación y para la autora a partir de cómo se resuelva esta contradicción en distintos momentos históricos de las instituciones educativas dependerá el modelo socioeducativo imperante.[35]

En la actualidad se entiende que la inclusión socio educativa y social es una gran meta, que no sólo los orientadores sociales, sino todos los equipos dependientes de la Dirección deben tener como eje a seguir, meta que implica intervenciones cuyo escenario excede ampliamente el espacio escolar y requieren de acciones en el contexto comunitario. Para poder lograrlas es necesario abrir la escucha, ampliar la mirada, considerar nuevas posibilidades y reconocer nuevas realidades que siempre se constituyen en oportunidad y construcción con otros. Y para que el otro tenga lugar hay que reconocerlo como "Sujeto de Derecho", interpelando el formato escolar hegemónico, desde la idea que no hay una única forma de ir a la escuela, que el oficio de estudiante se construye y que institucionalmente se deben habilitar formatos que permitan garantizar el derecho a habitar una escuela y el derecho a aprender.

Estos procesos requieren necesariamente de transformaciones en el orden de lo institucional y de lo comunitario, en relación entre lo instituido y lo instituyente[36], desplegando la creatividad de las intervenciones en el fortalecimiento de lazos sociales y ampliando la mirada hacia "trayectorias educativas" asociando a las mismas más con el concepto de experiencia escolar que con recorridos esperados, al respecto puede decirse que las trayectorias de muchos/as educandos difieren de esos recorridos esperados por el sistema (trayectorias teóricas) y se constituyen en sus trayectorias reales que pueden definirse como el modo en que efectivamente transitan niños, niñas

[35] BUTELMAN, I. "Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación": Artículo: Lucía Garay: La cuestión institucional en la educación y las escuelas. Edit. Paidós. Bs.Aires.1996.

[36] Se puede definir a lo instituido y lo instituyente del siguiente modo: Instituido: conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social. Instituyente: protesta y negación a lo instituido.

y jóvenes por el sistema educativo. Terigi sostiene que "el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar"[37]

El cambio social, muchas veces deviene de la dialéctica que se establece entre lo instituido y lo instituyente. "Son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones…"[38]

Otro elemento importante en la conformación de las trayectorias, es la capacidad de proyectar y diseñar estrategias de las familias, lo que depende de su capital cultural, del capital social y de las redes sociales en que se inscribe. Una familia que puede visualizar la necesidad de realizar ciertas elecciones escolares para sus hijos en coyunturas específicas estará en condiciones de ocupar otros lugares en la distribución de bienes educativos que la que simplemente recibe lo que se le da sin conciencia de su capacidad de demandar.

Al mismo tiempo que se interrogan y repiensan los efectos de las desigualdades sociales, estructurales y dinámicas, sobre los aprendizajes escolares, hay que reflexionar sobre la construcción propiamente escolar y pedagógica, de la desigualdad. La institución escolar no solamente reproduce desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas de la exclusión, esto incluye las interacciones cotidianas al interior de las instituciones educativas, interacciones entre los adultos, entre adultos y niñas/os y adolescentes, y dentro de los grupos de niñas/os y adolescentes. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce y se manifiesta. Estas cuestiones están vinculadas al ámbito de la psicología educacional o social y en la formación ética y política de los educadores: la consideración de los otros, las expectativas frente a los/as educandos, las relaciones con el poder y el saber que se establece en el interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen.

[37]En: BRISCIOLI BARBARA, Tesis de Doctorado "Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares." Universidad Nacional de Entre Rios-Universidad Nacional de Quilmes. Dirigida por TERIGI, FLAVIA.

[38] BUTELMAN, I. "Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación": Artículo: Lucía Garay: La cuestión institucional en la educación y las escuelas. Edit. Paidós. Bs.Aires.1996.

Estas son cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad, de que maneras en las escuelas se niegan o se vuelve invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la suciedad, el olor o la conducta, la subestimación de los saberes o experiencias previas, o la culpabilización a las familias o a las niñas y niños .

Kaminsky[39] sostiene que en las instituciones *"todo habla",* solo hay que saber escuchar. Lo que habla, lo *hablado*, hace referencia a todo aquello que es posible conocer o presuponer de una institución. Esta dimensión puede ser asociada con el plano de lo instituido. Por el contrario, lo *hablante* es aquello que permite otra lectura de la institución y puede ser asociado con lo instituyente.

Las instituciones no son estáticas, están en movimiento constante y simultáneo producido por la articulación permanente de estas dos dimensiones: lo instituido y lo instituyente. Mientras que la dimensión de lo instituido refiere una estructura ya dada, a todo aquello que está establecido, como son las normas y valores dominantes, lo instituyente se va haciendo, conformando según esta relación dialéctica y tiene que ver con la posibilidad de generación de cambio, es aquí donde resulta fundamental la labor del orientador social en relación a las trayectorias educativas reales de los/as educandos.

Las instituciones hablan a través de los grupos que la conforman. Kaminsky distingue a dos tipos de grupo: los grupos objeto y los grupos sujeto. El grupo objeto ***"es el grupo sometido a las consignas institucionales"[40],*** lo que hacen es lo que se espera de ellos. ***"Son hablados por la institución"[41]***, haciendo referencia a todo lo normativo, al "deber ser", a lo instituido. Los grupos sujeto, en cambio, representan lo hablante: toman la palabra, enuncian algo, refieren lo instituyente.

En sus prácticas cotidianas, en el ejercicio de su rol profesional, el orientador social construye procesos instituyentes. La Disposición N° 76/08 define cuáles son las tareas y campos de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en los servicios educativos, y cómo se articularán los integrantes de los mismos en el marco o estrategia

[39] KAMINSKY, Gregorio. Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales – Lugar Editorial – Bs. As., 1994

[40] KAMINSKY, Gregorio. Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales – Lugar Editorial – Bs. As., 1994.

[41] Ibidem anterior.

de intervención que elijan. Específicamente, en el Artículo 9 se hace referencia a las competencias del rol del orientador social. Algunas de ellas son:

- ***"Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.***
- ***Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.***
- ***Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.***
- ***Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.***
- ***Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos."***[42]**.**

Históricamente, la práctica del ejercicio profesional era la derivación amparada en el paradigma médico-biológico. Hoy, la Ley 13.298 otorga al orientador social un lugar de promoción que se constituye como práctica instituyente. Su accionar está centrado en la valoración de las trayectorias escolares de los/as educandos y sus condicionantes socioculturales como insumo para mejorar los aprendizajes. Asimismo, la revisión permanentemente de las prácticas de enseñanza como así también de sus propias prácticas, le posibilita resignificar el conocimiento de su labor para que impacte en lo pedagógico.

Su formación profesional le permite ser un lector de la realidad y junto a su capacidad de escucha le posibilitan desempeñar un rol sustantivo dentro de la escuela

[42]Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición N° 76/08.

tendiente al abordaje de las problemáticas desde propuestas superadoras, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan a todos los miembros de la comunidad educativa, creando vínculos y espacios de corresponsabilidad. Lo instituyente de su rol está dado por su posibilidad única de articulación entre lo pedagógico y lo social.

La complejidad de las situaciones escolares cotidianas requiere de la vinculación con el Equipo de Orientación Escolar en la realización de un trabajo interdisciplinario que posibilite una intervención con múltiples miradas y posibilidades de acción.

Los alcances del término institución se han modificado a través del tiempo: no solo se trata de un edificio sino de una red simbólica, y ya no resulta útil entonces pensar a la institución como un objeto totalmente externo al sujeto.[43] En tal sentido es necesario pensarnos y repensarnos como parte de las instituciones, capaces de transformarlas y transformarnos, en tanto seres sociales que realizamos determinadas praxis.

Las prácticas instituyentes, no son un tema cerrado, puesto que las mismas se construyen día a día en el ejercicio profesional, propiciando desafíos desde la posibilidad de anticipar escenarios, hoy complejos y llenos de incertezas, pero bajo una línea política, ética y creadora de espacios de significación social.

Las prácticas del orientador social se vuelven instituyentes cuando puede romper con las representaciones sociales desde un trabajo interdisciplinario y en red, que le permita planificar acciones anticipatorias de la emergencia para minimizar los daños. Cuando interviene con otros actores institucionales creando corresponsabilidad en las acciones, desde una perspectiva de derechos y de valoración de la historia escolar de cada alumno y alumna, sin olvidar sus condicionantes socioculturales, y pudiendo resignificar el conocimiento de su labor para que impacte en lo pedagógico.

La institución, como espacio de condensación de lo social, supone visualizar las practicas instituidas e instituyentes, pudiendo señalar que el orientador social, por su recorrido histórico, sus orígenes y su desarrollo profesional se destaca fuertemente como parte de un proceso que tiende a visibilizar lo obvio, aquello que muchas veces la

[43] MARKWALD, Diana (2003). Sujeto, grupo, institución ¿Una relación posible? Revista Campo Grupal Año 6. Nº 47. Buenos Aires.

institución niega conformando de esta manera un lugar "reconocido", fortalecido por su marco de ejercicio profesional en términos de derechos y de corresponsabilidad profesional.

El recorrido histórico también permite visualizar rupturas y continuidades en el ejercicio del rol del orientador social. En cada momento, su práctica fue superadora en el sentido de que la historia también se constituyo un insumo para mejorarla. Podría decirse que las prácticas del orientador social son instituyentes con respecto a su propio rol desde una perspectiva histórica.

Por último, se considera oportuno mencionar que el ejercicio profesional del Trabajo Social se encuentra regulado por la Ley Federal de Trabajo Social Nº 27.072, sancionada el 10 de Diciembre de 2014 por la Cámara de Senadores de la Nación. Uno de los hechos más significativos en el marco de este proceso, es el cambio de fecha de celebración del Día Nacional del Trabajador/a Social, al 10 de Diciembre en conmemoración del Día Internacional de los Derechos Humanos. Esto marca un nuevo perfil profesional en Argentina, que deja atrás la impronta católica conservadora vinculada a prácticas moralizantes y de control social.

En materia de obligaciones, la ley pauta las siguientes: matricularse; desempeñar la profesión con compromiso, competencia y actualización profesional; ejercer la profesión de conformidad con las normas éticas profesionales; colaborar con las autoridades sanitarias en casos de epidemias, desastres u otras emergencias y mantener el secreto profesional. La ley establece derechos y obligaciones, siendo uno de los fundamentales negarse a realizar actos violatorios de los derechos humanos.

Otro atributo importante de la Ley es que obliga al Ministerio de Educación de la Nación a promover la adecuación a la nueva ley de los planes de estudio de todas las universidades estatales y privadas del país. Esto implica el inicio de un proceso de homogeneización en la formación y las prácticas profesionales, en un contexto de gran heterogeneidad y dispersión que ha existido históricamente en el trabajo social en Argentina y que en muchos casos no ha favorecido ni la calidad ni la competencia profesional, incluyendo iguales denominaciones de títulos para formaciones disímiles y antagónicas.

Las incumbencias profesionales se encuentran enmarcadas en la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales. Como sostiene Sandra Arito, en relación al ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales, "Es necesario que podamos pensarnos como sujetos de la intervención desde la potencia del rol y de nuestra propia subjetividad", esto implica no creer que podemos hacer y resolver todo, y que incluso podemos permitirnos el "no puedo" si lo consideramos necesario.[44]

[44] ARITO, Sandra (2011). "Cuando la subjetividad se torna heroica en las intervenciones profesionales". En Entramados conceptuales en Trabajo Social: Categorías y problemáticas de la intervención profesional. Comp: Susana Cazzaniga. Facultad de Trabajo Social, UNER. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.

6.-El Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos. Su impacto en el sistema educativo.

Pensar la infancia, conlleva a ver que eso que denominamos infancia no es igual, ni es vivido del mismo modo, en todos los grupos humanos, ni en distintos momentos sociohistóricos, o sea que hay diversos modos de transitar la infancia. Esto invita a reflexionar acerca de que entendemos por infancia, para asi entender las legislaciones y modos de intervención a las problemáticas que atraviesan a este grupo etario.

A su vez, para entender el "Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes" y su surgimiento en la historia de nuestro país es necesario conocer sus antecedentes normativos y los contextos en los cuales se desarrollaron.

Este recorrido histórico implica conceptualizar a la niñez y la adolescencia, desde el aspecto socio histórico. Durante el Antiguo Régimen**,** se desconocía "la infancia", no había distinción del mundo adulto y del mundo de la niñez. Según Philippe Ariés "Parece como si el hombre de principios de la edad media sólo viese en el niño un hombre pequeño…".[45]

Para el presente tal como lo sostiene la La Convención sobre los Derechos del Niño, se entenderá por niño/niña "…todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad".

Es durante el **capitalismo** cuando surge el **sentimiento moderno de la infancia**, como separación del mundo adulto. Sin embargo, ese sentimiento de infancia osciló entre la ternura y la severidad, entendiéndola como naturaleza infantil única, fragilidad, inmadurez, incompletud, ser inacabado, inmaduro (necesidad de moldearlos, disciplinarlos, normalizarlos). Durante los estados modernos los poderes públicos, la iglesia y Estado moldearon la idea de niño menor como un "problema" a ser atendido.

Sandra Carli (2002), sostiene: "Los discursos acerca de la infancia se caracterizan por tener un fuerte registro metafórico que desborda la cuestión del niño como sujeto y

[45] Apuntes de clase y Power Point Módulo 1 "Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia". 2.013.

se proyecta sobre las transformaciones de la sociedad como totalidad, y que indica su articulación con la emergencia de los imaginarios sociales acerca de las nuevas generaciones" [46]

La autora utiliza el término discurso en el sentido de crear un conjunto de producciones desde un horizonte teórico, donde la infancia se construye como objeto de ese discurso, cuando adquiere significación social, teniedo en cuenta que los niños en sentido etario siempre existieron. Ella analiza la cuestión de la infancia y de los niños, abocandose a cuestiones educativas y su relacion con la politica, según sus hipótesis de estudio, se ligan estrechamente a la historia de la educación moderna, a la historia de las mujeres, al proceso de constitución, centralizacion y especialización del Estado argentino, o sea que los discursos acerca de la infancia se inscriben de distintas formas en la historia política argentina.

En nuestro país, el recorrido historico permite visualizar como es tratada y entendida la infancia desde distintas concepciones politicas en diferentes momentos, entre los primeros antecedentes del sitema tutelar, de cuidado para niños fuera del ámbito familiar puede mencionarse la Casa de Niños Expósitos fundada en agosto de 1.779, épocas en que el territorio argentino se encontraba en plena conquista españolay Buenos Aires por contar con el puerto lo cual era importantisimo para elcomercio, estaba habitada por muchos soldados que abusaban de las mujeres nativas.

En esas circunstancias, embarazos no deseados, conllevaban al abandono de niños recien nacidos en la via publica y con el fin de evitar la muerte de estos se funda la Casa de Niños Expositos, copia de un modelo de institucion que existia en Madrid. La Casa se sostenia con aportes derivados de la caridad filantrópica y religiosa. Por otra parte, hasta 1.891 el sistema facilitaba el anonimato de quienes dejaban a los niños y niñas, bajo un sistema donde los niños eran depositados y al mismo tiempo sonaba una campana que daba aviso al encargada, quien luego los recogia y los ingresaba formalmente para darle cuidados. La asistencia consistia en la atención de la salud, por lo cual acontecia una disputa en cuanto a la intervención entre la asistencia y la salud.

[46] Carli, Sandra. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.- Miño y Dávila, Buenos Aires. 2.002

En cuanto al destino de los niños, poco se sabe, aunque algunas versiones indicaban que luego de cierta edad e instrucción eran entregados a familias de clase alta para realizar actividades de servidumbre.

En 1821 la Casa de Niños Expositos es transferida por el Ministro Bernardino Rivadavia, a la Sociedad de Beneficencia y años más tarde bajo el goberno de Justo J. de Urquiza cambia el nombre por "Casa Cuna". Estaba integrada por trece damas que en principio centrarian su accionar en establecer y mejorar las escuelas de niñas y reformar el colegio llamado de huérfanas.

La protección de la infancia pobre era un tema de atencion de la caridad privada y sólo esporadicamente era asunto de procupación pública estatal en cuanto a cuestiones sanitarias y educativas. Esta perspectiva filantropica se transforma con la aparición de la "cuestion social", con la primera oleada migratoria de 1.880, ingresando aquí la problématica a la esfera pública.

En 1892 se crea el Patronato de la infancia, cuyas facultades eran intervenir en cualquier asunto concerniente a menores en peligro moral o material. Los juzgados de menores intervenian tanto con niños que cometian delitos, como con aquellos que estaban en situación de abandono.

En 1.919 se sanciona la Ley 10.903 de Patronato del Estado o Ley Agote, que era una verdadera ley tutelar penal que regulaba la situación de las personas menores de edad, ya sea como autores o como victimas de delitos o en peligro moral. El modelo de intervención del Patronato respondía al paradigma de la situación irregular que consideraba al niño como objeto de protección y tutela por parte del estado.

A partir de 1930 se instala en el debate politico-educativo, en un contexto de clausura politica por el golpe militar de Uriburu, la cuestión de la defensa de la autonomia del niño. El niño comienza a ser pensado en relación con la patria y la nación, alejandose de concepciones que lo entendian como sujeto de un entorno familiar o escolar. En 1943 el Estado comenzo a tomar medidas económicas que se tradujeron entrasnferencia de recursos a los trabajadores, ampliando el conjunto de Derechos Sociales y Laborales, dando comienzo a la era de la politica social, parte de estos derechos se hicieron extensivos a los niños del pais.

Entre 1945 y 1955, los discursos politicos y educativos del peronismo en el poder, configuran un discurso sobre la infancia entendiendo a los niños como objetos de politicas sociales, creando un nuevo sentido entre infancia y nación que establecia nuevos vinculos entre pedagogia y politica, posterior al reconocimiento de los derechos infantiles, construyendo un sentido de la niñez, más politico si se quiere, entendiendola como un sujeto nacional-popular, como una bisagra generacional entre el nuevo Estado-Nación y el pueblo.

En 1946 por medio del decreto 9.614 se intervino la Sociedad de Beneficencia, se suspendieron la transferencia de recursos a organismos de caridad privados, pasando la polblación beneficiaria a depender de la Dirección Nacional de Asistencia Social.

Asimismo en las primeras décadas del siglo XX ya se vislumbraba un discurso de familia que enfatizaba en las obligaciones de los padres respecto de sus hijos, haciendo hincapie en las responsabilidades que debian asumir los progenitores para ser considerados legalmente como tales. Dado que uno de los problemas sociales de la época era la entrega de niños, se trabajo en promover la conservacion de los mismos y en revalorizar el rol materno de la mujer.

Este discurso no concluyo en forma acabada dado que no habia en la época una definición univoca del concepto de familia. Si se piensa como discurso judicial a partir de la Ley del Patronato o Ley Agote (10.903/1.919), en lo que respecta a la posesión de los niños considerados abandonados, se vincula claramente con que se encotraba en puja la promulgación de la Ley de Pérdida de la Patria Potestad, dentro de cuyos representantes se encotraba la Sociedad de Beneficencia.

En 1949 se lleva adelante la reforma de la Constitución Nacional que, entre otros aspectos, introduce como novedad el reconocimiento de los derechos del trabajador, la ancianidad, la familia y la cultura, institucionalizando una nueva concepción de derecho y de democracia: la justicia social y la democracia ampliada o de masas.

Durante el Peronismo (1946-1955) pueden vislumbrarse acciones tales como: gradual intervención y centralización del Estado, ampliación de políticas sociales desde una concepción de derechos sociales, políticas de promoción de derechos a la familia, las mujeres y los niños, bajo el lema “Los únicos privilegiados son los niños” se le dio un lugar central a este grupo etario.

No obstante, la Ley de Agote se revitalizó durante el período desarrollista, la última dictadura militar (modelo policíaco y persecutorio) y durante el Período Neoliberal.

A partir de 1955 comenzó un periodo de retroceso de los derechos de los trabajadores, como consecuencia del corrimiento del Estado como garante del ejercicio de los derechos de toda la población.

En 1958, la Dirección de Menores, perteneciente a la Dirección Nacional de Asistencia Social, se convierte en el Consejo Nacional del Menor, organismo que paso a tener a su cargo el cuidado de niño, niñas y adolescentes sin cuidados parentales a través de programas específicos.

Durante la dictadura en 1978 se creó la Secretaria de Estado de Acción Social, de la que dependía la Subsecretaria del Menor y la Familia, que conducida por miembros de la armada, tuvo complicidades con la entrega de niños y niñas.

Resulta oportuno mencionar que los avances en materia de derechos sociales alcanzados en nuestro país fueron avasallados durante el período neoliberal. Las desigualdades constitutivas del capitalismo se profundizaron durante ese periodo, a partir de la década del ´70 y principalmente durante la década del ´90 con la apertura comercial, la política de convertibilidad, el auge de la especulación financiera y el desmembramiento del aparato productivo local, aumento el desempleo, se flexibilizaron las leyes laborales, y se produjo un achicamiento de la intervención del Estado en lo social: a través del asistencialismo, la privatización de servicios sociales y la re filantropización del accionar en lo social, con la transferencia de responsabilidades del Estado a organizaciones de la Sociedad civil. Todo esto repercutió inexorablemente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, generando niveles cada vez más altos de pobreza y exclusión social.

La configuración de discursos modernos sobre la infancia, en Argentina se dan en un contexto donde se implementa el sistema educativo nacional. El discurso educativo es pensado por ella, como un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño, como un proceso de sujetación donde por un lado se lo disciplina y por otro lo convierte en miembro de una cultura y una sociedad.

En el caso argentino al pensar la infancia en la modernidad, se vislumbra bien el impacto del proceso de escolarización, o sea lo que significo en nuestro pais la instalación del sistema educativo y la imposición de la obligatoriedad escolar, como un fenomeno que implico la configuración de la experiencia infantil marcada por el paso por la escuela.

La creación de la escuela pública en Argentina produce un fuerte impacto en las identidades infantiles y en las modalidades de transitar la infancia.

Actualmente si bien, la escolaridad obligatoria, permanece como gran sistema cultural lo que se ha modificado es el mapa de opciones o de lugares de inserción cultural, teniendo en cuenta que las formas de insertarse en el sistema escolar eran un proceso más homogéneo al menos hasta los años 50 y hoy se observan cambios importantes en el tejido social hacia la infancia.

En diferentes épocas pueden encontrarse una red de asociaciones de protección de la infancia entre fines del siglo XIX y la década del '30 asociaciones y sociedades de protección y de ayuda al niño, asociaciones del niño y la escuela, todas eran parte del movimiento de la sociedad civil. En distintos períodos hay políticas de estado referidas a la niñez, más o menos activas, con la fundación del sistema educativo hubo una política activa del estado, a través de la educación, en el sentido de poner énfasis en la escolarización de las nuevas generaciones. El otro momento fuerte es el momento del peronismo en donde hay una política de infancia específica que mezcla un poco de adoctrinamiento y de transmisión de doctrina peronista con democratización de la población infantil. Existieron ciclos en la historia argentina que han sido y que han tenido políticas más precisas en relación con la población infantil, pero también en algunas épocas ha habido un papel más activo o menos activo de la sociedad civil y/o del Estado en relación con los niños. Pensar a la infancia implica pensar al estado, a la sociedad, es decir si la sociedad crea organizaciones, se mueve de forma más o menos autónoma del estado y ver cómo interviene el mercado. En las últimas décadas hay una fuerte intervención del mercado dando poder de identidad todo el tiempo a través de los medios masivos intentando generar mecanismos de consumo específicamente al sector infantil, joven y adolescente.

En lo que respecta al discurso sobre la infancia en los origenes de la educación argentina, parece que la identidad del niño tenía mucho que ver con el papel de la familia y con la relación que se establecía entre familia y escuela. Generándose una discusión fuerte acerca de la propiedad del niño, tal como si se tratara de un objeto. Esto puede observarse en la obra de Sarmiento y en la estructura de la Ley 1.420 con el Congreso pedagógico de 1882. Las posiciones giraban, por un lado, en torno a la niñez como una prolongación de la familia, que es la posición de los católicos en esos momentos, y por otro, la niñez considerada propiedad del estado, como el germen de la sociedad civil y de la sociedad política futura. Entonces la identidad de los niños tenía que ver con esa vinculación entre la intervención de la familia (con autoridad de los padres) y el papel de la escuela. Básicamente, el proyecto fuerte de la época era escolarizar a la población infantil, generando una identidad del niño ligada a su lugar de hijo y a su lugar de escolar, de alumno.

Pensar la cuestion de la niñez y la adolescencia tiene siempre un sentido politico y debe enmarcarse en un proyecto y modelo de pais, en tal sentido hoy contamos con leyes que promueven los derechos de niños, niñas y adolescentes en un sentido amplio y tratan de contemplar todas las esferas de sus vidas desde la perspectiva integral de derechos, de cierto modo superando visiones prevencionistas y asistencialistas de atención a sujetos pasivos, posisionandose en la promoción de derechos y generando nuevos imaginarios sociales sobre las nuevas generaciones a partir de entender a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

En una sociedad compleja, como lo es la nuestra, se hace necesario articular el abordaje de la diversidad y los modos de ser niño/a en términos de diferencias culturales, teniendo en cuenta la dimensión de la desigualdad social en relación a la existencia de clases sociales. Las sociedades insertas en un sistema capitalista, poseen representaciones y prácticas que pueden ser explicadas a partir de determinados condicionamientos derivados de su posición en la estructura social.

Además de las dimensiones de diversidad y desigualdad, hay que tener en cuenta los aportes de las ciencias sociales desde los estudios de género, como una cuestión que atraviesa la infancia y marca modos diferentes de transitarla de acuerdo a

si se es niño o niña. Esto puede asociarse a una cultura patriarcal, aún vigente que continua ligando a la mujer con el ámbito domestico.

La Convención Internacional por los Derechos del Niño, se incorpora en nuestro país en 1994 con jerarquia constitucional a traves del articulo 75 de nuestra Constitución Nacional, bajo el predominio de un Estado neoliberal, con politicas sociales netamente focalizadas y a su vez entrando en contradicción con la Ley del Patronato. Recien con la sancion de la Ley 26.061/2005 de "De Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes", se entra en concordancia legislativa con los presupuestos de la CIDN, fundamentalmente entendiendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos portadores de Derechos y dentro de un contexto general que desde el año 2000, entiende a una de las definiciones de pobreza como vulneración de derechos humanos.

En dicho contexto los sistemas de protección social a la infancia entienden a esta población como sujetos privilegiados de bienestar, reubicando el tema de la pobreza infantil como problema prioritario en la agenda pública.

Lo antedicho constituye un gran cambio normativo importantisimo, teniendo en cuenta que la estructura jurídica generada en torno a la definición de situación irregular del menor (previa a los Sistemas de Protección) , sostenia como modelo de intervención principal de la infancia, en la Argentina del siglo XX a traves Ley Agote o Ley del Patronato de 1919, los conceptos de riesgo moral y material, autorizando a los magistrados a intervenir, disponiendo de los niños cuando se estimaba que éstos se encuentraban en peligro para sí o para terceros, operando sobre ellos a través de la institucionalización y la judicialización de la pobreza.

En dicho período, desde lo historico-social la niñez, se definia, dividiendola en dos, a saber:

- los niños propiamente dichos, con posiciones de sujeto por su pertenencia a una familia legítima y al sistema de educación pública, y
- los menores, con posiciones de sujeto-objeto relacionadas con la carencia de familia, recursos o desamparo moral y pupilo del Estado.

Con la sancion de la ley 26.061, el país dio cumplimiento a una obligación con la infancia y con la democracia, derogar la ley del patronato, que se oponía a la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta nueva ley ordena abandonar la judicialización de la pobreza, crea un sistema de políticas públicas para la infancia, y obliga al Estado a destinar recursos de su presupuesto para su protección.

Hablar de un cambio de paradigma con respecto a la políticas publicas de infancia, dentro de todo este cúmulo de transformaciones demográficas, urbanas, políticas, sociales, económicas, etc. es darle a la infancia un lugar primordial, preponderante y prioritario en la agenda del Estado.

En materia de derechos específicos a la niñez, la Convención Sobre Los Derechos Del Nino - Noviembre de 1989, va a ser el gran hito que marcara cambios para el trato a este grupo etario, sin embargo sólo tendrá adecuación normativa en el año 2.005 con la sanción de la Ley 26.061, decreto reglamentario 415/06.

La mencionada hace operativos los principios constitucionales y es sancionada en el marco de un Estado presente que propicia la implementación de políticas integrales en los territorios. Dentro de las principales propuestas de dicha Ley en cuanto a las Políticas Públicas para la infancia, pueden mencionarse:

- Fortalecimiento del rol de la familia
- Descentralización de los organismos de aplicación y de los planes y programas, a fin de garantizar mayor autonomía, agilidad y eficacia;
- Gestión asociada de los organismos de gobierno con la sociedad civil;
- Redes intersectoriales locales;
- Propiciar organizaciones y organismos para la defensa y protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Asimismo define consideraciones generales a tener en cuenta para la niñez:

- Entender a niños/as y adolescentes como sujeto de derecho;
- Considerar el derecho a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta;

- La necesidad del desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- Tener en cuenta su edad, grado de madurez y capacidad de discernimiento en las situaciones que los atraviesan;
- Buscar el equilibrio entre los derechos y las exigencias del bien común;
- Partir del concepto de centro de vida, en cuanto a las garantías de sus derechos.
- Principio de igualdad y no discriminación (Motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición)
- Principio de efectividad: El Estado deberá adoptar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales, etc. para garantizar el efectivo cumplimiento.

Por definición "El Sistema de Protección Integral de Derechos es un sistema de naturaleza política y social, compuesto por un conjunto de interacciones que se estructuran y confluyen en torno a co-responsabilidades de todos los actores que lo conforman, respetando las competencias de cada actor y la corresponsabilidad de todos en el funcionamiento del sistema"[47]

La corresponsabilidad supone la puesta en marcha redes existentes o a crearse alrededor de los niños y sus familias en la comunidad, involucrando a otros actores en la protección de sus derechos, a diferencia del modelo del Patronato que depositaba la atención de todas las problemáticas de los niños en las áreas de infancia.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes han establecido las bases para el diseño de una nueva institucionalidad para la infancia, sentando sus bases en la noción de "Sistema de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y

[47] ¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes? Cuadernillo publicado por CASACIDN.

adolescentes", que en el Art.32 de la Ley 2.6061**,** refiere que está conformado por Organismos, Entidades y Servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las Políticas Públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y Establece los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías.

Teniendo en cuenta lo antedicho el aporte de los Equipos de Orientación Escolar, y del Orientador Social específicamente es desde la Política Educativa Nacional que baja y se adecua legislativamente a las provincias, desde el nivel provincial de políticas públicas a través del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aíres y la Subsecretaria de Educación, ya que dichos equipos dependen de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y esta depende de la subsecretaria antes mencionada.

Desde la modalidad PCYPS (Psicología Comunitaria y Pedagogía Social), la cual atraviesa todos los niveles, el marco normativo lo constituyen las leyes nacional (26.206) y provincial (13.688) de educación, la 26.061 y 13.098 nacional y provincial de niñez, entre otras, por lo cual puede decirse que en educación hay adecuación normativa respecto al tratamiento de la infancia.

Los equipos tienen como objetivo garantizar políticas y servicios universales e integrales para todos los/as niños/as, en caso de no lograrse esto se puede recurrir a las medidas de protección integrales, como respuesta específica a situaciones puntuales de vulneración de derechos, articulando con los Servicios Locales en el marco de la corresponsabilidad y por último sólo en el caso de haberse agotado todas las posibilidades y recursos del sistema para que el niño/a permanezca en su medio familiar, se puede recurrir a medidas excepcionales de separación de un niño de su familia, cuando su superior interés así lo exija, en este caso articulando con el Servicio Zonal, dependiente del Departamento Judicial que corresponda por jurisdicción.

Además en la articulación del sistema también corresponde el trabajo en redes existentes o a conformarse, con las familias, organizaciones comunitarias, planes,

programas, proyectos y propuestas que contribuyan a generar el pleno reconocimiento y ejercicio de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. .

"El enfoque de derechos exige considerar las políticas públicas como una herramienta para satisfacer en forma integral los derechos sociales, económicos y culturales, que junto con los derechos civiles y políticos titularizan todos los ciudadanos, que deben ser considerados como tales y no como beneficiarios de planes o ayudas sociales concebidas desde criterios asistencialistas."[48] Esto no significa que en ningún caso sea necesaria la asistencia, pero esta debe darse en un marco de ética, con respeto a la persona humana y con una lógica emancipadora.

Se considera que el aporte al sistema local de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, desde el rol del Orientador Social, en principio se relaciona directamente con garantizar el derecho a la educación y luego con el seguimiento de situaciones, donde se encuentren niños, niñas o adolescentes, con derechos vulnerados en pos de conseguir la restitución del derecho. A estas intervenciones con Servicios Locales, Zonales u otras instituciones podemos denominarlas "intervenciones conjuntas", donde pueden acordarse estrategias a seguir, aportes y compromisos de cada equipo de trabajo y profesionales intervinientes, en el marco de la corresponsabilidad.

"El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la "derivación" de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto

[48] Murga, Maria Eleonora, Anzola, Griselda: Cuadernillo N°2 Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el ámbito local. 2011. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Facultad de Trabajo Social-UNER.

real obre el problema (Construyendo Territorios sin Trabajo Infantil, COPRETI, 2010).”[49]

El principio de corresponsabilidad requiere la puesta en marcha de redes existentes o a crearse alrededor de los niños y sus familias en la comunidad, involucrando a otros actores en la protección de sus derechos.

El ingreso del trabajador social en el sistema educativo se caracterizo por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar. Desde su incorporación al sistema, la práctica del visitador social era la derivación amparada en el paradigma médico-biológico, con una perspectiva asistencial. Hoy, el lugar del orientador social se interpela en el ejercicio de su rol, a través de rupturas y continuidades, ubicándose sus prácticas en un lugar de promoción, lo que las constituyen como prácticas instituyentes.

El lugar del orientador social en la escuela está, de alguna manera, instituido por las representaciones sociales acerca de su rol. Sus prácticas se convierten en instituyentes cuando logra romper con este lugar construyendo su identidad desde su ser profesional, que trasciende a la escuela. Uno de los desafíos que enfrenta hoy el orientador social es el de cambiar su imagen instituida de “solucionador de problemas”, por decirlo de algún modo, por otra más comprometida con la tarea educativa. Es decir, comprometida en términos de la vinculación que existe entre lo comunitario y el impacto sobre las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas, colocando el protagonismo profesional en una lógica impensada en otros tiempos histórico-sociales, bajo el nuevo paradigma del ejercicio de derechos.

Las prácticas del orientador social se vuelven instituyentes cuando puede romper con las representaciones sociales desde un trabajo interdisciplinario y en red, parte de un sistema, que permite planificar acciones anticipatorias de la emergencia, intervenir con los otros actores institucionales creando corresponsabilidad en las acciones, desde una perspectiva de derechos y de valoración de la historia escolar de cada alumno y alumna, sin olvidar sus condicionantes socioculturales y puede resignificar el conocimiento de su labor para que impacte en lo pedagógico.

[49] Comunicación 1/15 PCyPS. Disponible en www.ABC.gov.ar

El orientador social, por su recorrido histórico, sus orígenes y su desarrollo profesional se destaca fuertemente como parte de un proceso que tiende a visibilizar lo obvio, aquello que la institución niega conformando de esta manera un lugar "reconocido", fortalecido por su marco de ejercicio profesional en términos de derechos y corresponsabilidad profesional.

No está de más decir que dichas prácticas instituyentes, en este caso las producidas por el orientador social, no son un tema cerrado, puesto que las mismas se construyen día a día en el ejercicio profesional, propiciando desafíos desde la posibilidad de anticipar escenarios, hoy complejos y llenos de incertezas, pero bajo una línea política, ética y creadora de espacios de significación social.

La Convención por los Derechos del Niño expresa acerca del rol de la familia, como subsidiario a la responsabilidad de la comunidad, y siempre presente el Estado como garante de estos derechos y con el deber de ayudar a las familias y a la comunidad para que puedan cumplir con sus obligaciones. En este sentido, es necesario recordar que en el Preámbulo de la Convención se reconoce que: "... la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad."

Todos los/as niños/as y adolescentes, no importa su condición social o económica, tienen derecho a vivir con su familia y el Estado debe arbitrar los medios para que estos puedan cumplir con sus deberes. Se les debe respetar en cualquier instancia la condición de sujeto de derecho, respetándose su derecho a desarrollarse en su medio familiar, social y cultural, y teniendo en cuenta "el centro de vida", como el lugar donde el niño hubiese transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

La Ley 26061 también centra a la familia en sus objetivos, a través de políticas públicas que fortalezcan el rol de la familia (art.4 y 7), respetando la vida privada y la intimidad familiar (art.10), y estableciendo medidas de protección que favorezcan las condiciones para que el niño se desarrolle en su familia (art. 37).

A 10 años de la sanción de la ley 26.061 puede sostenerse que el periodo de transición puede darse por concluido y desde todos los lugares donde se trabaje con la niñez debe pensarse como organismo parte del sistema de promoción y protección integral de derechos, aunando criterios en el marco de la corresponsabilidad.

7.- Conclusiones y reflexiones finales.

El objetivo del presente era dar cuenta de las prácticas, como construcciones socio históricas, del trabajador social en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, entendidas sus prácticas como instituyentes. Para ello se recorrieron momentos históricos y sociales que dieron origen a la profesión como así también al sistema educativo y, más precisamente, a la inclusión del trabajador social dentro del mismo, como modo de comprender las características que la profesión fue adquiriendo en su trayectoria, y dentro del sistema educativo, pudiendo visualizar este proceso de construcción, asimismo fue necesario conocer las perspectivas y legislaciones vigentes con respecto a la niñez en cada momento, para así entender las intervenciones o formas de resolución de las problemáticas que se fueron gestando.

En la revisión de los antecedentes de la institucionalización del Trabajo Social se visualizo cómo la profesión se constituyó en una alternativa válida de enfrentamiento de la cuestión social, en sus diferentes manifestaciones históricas y puntualmente en el ámbito escolar, en relación con otras formas de ayuda como lo han sido la caridad y la filantropía, instituyendo, con respecto a éstas últimas, modos de intervención diferenciados sustentados en su profesionalización.

El recorrido histórico por el sistema educativo ha permitido reconocer su matriz fundacional y comprender los hechos que dieron origen a la escuela como hoy se la conoce, pudiendo así afirmar que ésta es una construcción y producto del Estado moderno, el cual requería una institución que transmitiera valores y creencias que homogeneizaran a la población, que transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo, y que creara un orden social más justo a través de la formación de ciudadanos, todo esto atravesado por la paradoja de una distribución desigual de posiciones laborales, económicas y sociales.

Como ya se mencionó, el ingreso del trabajador social en el sistema educativo se produjo en un contexto de expansión del mercado interno y creciente industrialización, donde existía, además, una preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas

sociales de la población escolar. Desde su incorporación al sistema, la práctica del visitador social era la derivación amparada en el paradigma médico-biológico, desde una perspectiva asistencial. Hoy, el lugar del orientador social se interpela en el ejercicio de su rol, a través de rupturas y continuidades. A lo largo de este trabajo se han podido visualizar sus prácticas desde un lugar de promoción, lo que las constituyen como prácticas instituyentes.

El estar en la escuela, bajo normativas especificas de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, genera en ocasiones, resistencias y ciertas tensiones relacionadas a cuestiones de poder. Poder que circula y es parte constitutiva de todas las relaciones que acontecen en la trama escolar.

El lugar del orientador social en la escuela está, de alguna manera, instituido por las representaciones sociales acerca de su rol. Sus prácticas se convierten en instituyentes cuando logra romper con este lugar construyendo su identidad desde su ser profesional, que trasciende a la escuela. Uno de los desafíos que enfrenta hoy el orientador social es el de cambiar su imagen instituida de solucionador de problemas por otra más comprometida con la tarea educativa. Es decir, comprometida en términos de la vinculación que existe entre lo comunitario y el impacto sobre las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas, colocando el protagonismo profesional en una lógica impensada en otros tiempos histórico-sociales, bajo el nuevo paradigma del ejercicio de derechos.

Las prácticas del orientador social también se vuelven instituyentes cuando puede romper con las representaciones sociales desde un trabajo interdisciplinario y en red, que le permita planificar acciones anticipatorias de la emergencia para minimizar los daños y cuando interviene con los otros actores institucionales creando corresponsabilidad en las acciones, desde una perspectiva de derechos y de valoración de la historia escolar de cada alumno y alumna, sin olvidar sus condicionantes socioculturales, pudiendo resignificar el conocimiento de su labor para que impacte en lo pedagógico.

Como se menciona en la introducción de este trabajo, el orientador social, por su recorrido histórico, sus orígenes y su desarrollo profesional se destaca fuertemente como parte de un proceso que tiende a visibilizar lo obvio, aquello que la institución

niega conformando de esta manera un lugar "reconocido", fortalecido por su marco de ejercicio profesional en términos de derechos y corresponsabilidad profesional.

Demás está decir que dichas prácticas instituyentes, en este caso las producidas por el orientador social, no son un tema cerrado, puesto que las mismas se construyen día a día en el ejercicio profesional, propiciando desafíos desde la posibilidad de anticipar escenarios, hoy complejos y llenos de incertezas, pero bajo una línea política, ética y creadora de espacios de significación social.

Se entiende a la intervención como un campo problemático en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos.

Las manifestaciones de la cuestión social contemporánea como la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la marginalización, la desocupación y la precarización laboral, forman parte de la estructura social argentina y se constituyen en desventajas que afectan a grandes segmentos de la sociedad y alteran significativamente sus condiciones de vida. En este contexto el actual escenario está signado por trayectorias que conducen a los sujetos a la pobreza, a la vulnerabilidad y a los procesos de desafiliación que impactan en la frustración, la desesperanza y la desintegración social. Estas dimensiones deben ser incorporadas por los Trabajadores Sociales como coordenadas que no corresponden a la esfera material de subsistencia de los sujetos; pero que son fundamentales para la construcción del campo problemático hoy.

El campo problemático puede definirse como la conflictividad que adquiere la cuestión social cuando se encarna en la vida cotidiana de los sujetos, como el lugar donde se explicitan las trayectorias que llevan a la pobreza, a la desocupación, a la marginalización y a la exclusión y que se manifiestan como demandas individuales y autónomas de sus relaciones mutuas. Dichas trayectorias posibilitan comprender la complejidad, la historia y la experiencia social de los sujetos.

En este sentido discutir sobre la cuestión social es "problematizar" la sociedad en su "historia" y en su perspectiva de "futuro", y mediada por las condiciones socio - históricas de cada sociedad. Estas condiciones constituyen el contexto inmediato que permite reconocer las coordenadas de la cuestión social. Al mismo tiempo dichas

coordenadas se manifiestan en la vida cotidiana de los sujetos que son operacionalizadas como demandas y constituyen la expresión más específica de la relación contradictoria sujeto-necesidad, como producto de la lógica invertida sobre la que emergió la cuestión social. Por ello, la intervención del Trabajo Social "debe" orientarse, a encauzar las necesidades; desde una perspectiva, no sólo material sino también de la dimensión social y política de los sujetos.

Como estrategias de intervención desde lo social, es necesario reconocer categorías tales como, comunidad, territorio o espacio poblacional, teniendo en cuenta que son los espacios que habitan los sujetos, donde transcurre su vida cotidiana los lugares de encuentros y organización, son también los de conflicto y disputa. Estos espacios al tiempo que posibilitan la construcción de la identidad y la reproducción cotidiana de la existencia, la participación social y política en el marco de procesos de territorialización, en la materialización de las desigualdades sociales constituyen también lugares de violencias, reclusión y estigma. Es en el territorio donde se configuran las diferentes infancias y juventudes, el sector social, el género, la procedencia étnico- cultural y los territorios, se moldean formas de vivir y transitar la niñez, se genera diversidad y también desigualdades. "…los seres humanos están al igual que las cosas situados en un lugar (no están dotados de la ubicuidad que les permitía estar en varios a la vez) y ocupan un sitio. El *lugar* puede definirse claramente como el punto del espacio físico en que un agente o cosa están situados, "tienen lugar", existen. Ya sea como *localización* o, desde un punto de vista relacional, como *posición*, rango en un orden."[50] Pensar al sujeto en comunidad implica reconocer su posición y su existencia concreta, para establecer desde allí propuestas que apunten al reconocimiento de sus Derechos.

Siguiendo a Bourdieu, los agentes sociales se constituyen como tales en relación con un espacio social, están situados en un lugar que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima de, debajo de, entre, etc.) o por la distancia que lo separa de ellos. Así como el espacio físico se define por la exterioridad recíproca entre las partes, el espacio social se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales.

[50] Bourdieu, Pierre. La miseria del Mundo: "EFECTOS DE LUGAR". Akel 1999.

Garantizar y generar participación desde las estrategias comunitarias demanda en principio entenderla como derecho, y luego como herramienta de trabajo a partir del diálogo, en el cual se construye un saber mutuo en torno a los deseos, posibilidades, haceres cotidianos, dificultades y proyecciones de los protagonistas, lo que viabiliza la autonomía con acompañamiento. La conceptualización que se haga sobre los sujetos nunca es neutra, ya que está atravesada por alguno de los paradigmas de la teoría social, marcos teóricos y políticos que encubren y develan intereses vinculados a la reproducción o al cuestionamiento del orden vigente.

"La intervención no es un mero hacer, es el horizonte donde se juegan las miradas epistemológicas y de la teoría social. De allí entonces la importancia de las miradas, ya que ellas nos están direccionando nuestra interpretación del fenómeno. Y según como interpretemos el fenómeno, los caminos de intervención serán diferentes."[51] Siendo el trabajo social una profesión que se realiza con otros y en presencia de otro/s, constituye un aspecto central como se define y caracteriza a los sujetos con los que interactúa.

Se hace referencia a lo anterior, dado que resulta muy difícil que el solo trabajo en el ámbito educativo alcance sus objetivos si al mismo tiempo no hay una atención específica al contexto social y familiar en el que los/as niños/as se desarrollan, se debe pensar la intervención desde la garantía de los derechos, por eso superar los límites existentes no debe pensarse como un desafío sino como una obligación.

La intervención en lo social implica actuar en relación con las personas para transformar situaciones específicas no resueltas, propiciando el mejoramiento de la calidad de vida y el incremento del bienestar de esas personas, grupos y/o comunidades. Según Carballeda, la intervención puede ser sinónimo de mediación, ayuda o cooperación, o bien intromisión, injerencia, intrusión. Según el autor, toda intervención posee en sí misma ambas interpretaciones y entiende a la demanda como el *"acto fundador"* de la intervención, el que le otorga entidad y legitimidad, ***"…la intervención***

[51] Prof. Nora Aquin (Titular); Prof. Patricia Acevedo (Adjunta) Asignatura: Teoría, espacios y estrategias de intervención II (Abordaje comunitario) Escuela de Trabajo Social- Universidad Nacional de Córdoba. "Contexto y sujetos de la intervención en trabajo territorial: necesidad de revisiones teóricas y lecturas empíricas en la actual coyuntura." VII Jornadas Disciplinares de Trabajo Social "Trabajo Social e Intervención Territorial en el Nuevo Contexto Latinoamericano". San Fernando del Valle de Catamarca, Provincia de Catamarca, Argentina. 23, 24 y 25 de Octubre de 2013

es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias…".[52]

"El término intervención nos remite a venir-llegar entre todos, a partir de una demanda explícita o implícita que se inicia creando un espacio para analizar lo que acontece, lo que irrumpe… es una oportunidad para ampliar, modificar, transformar la demanda y construir estrategias de intervención, en donde cada sujeto se implique, asuma su rol en el marco de la corresponsabilidad."[53]

En concordancia con la normativa del sistema de protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06 plantea la necesidad reconstruir el sistema educativo nacional, utilizando estrategias de intervención social que promuevan la inclusión y brinden "oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educanda/o la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común".

Asimismo, sostiene que el estado debe "garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad" y "coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios". [54]

"Con la sanción de la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en el año 2006, surge un nuevo modo de accionar de lo público con respecto a la infancia, dando fin a casi 100 años de la ley de patronato."[55] Las modalidades de abordaje preexistentes de la infancia apuntaban a la culpabilización

[52] Carballeda, A.: "La intervención en lo Social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales" – Paidos – 2007 – Buenos Aires.
[53] D.G.C. y E.: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social – Comunicación Nº 4/2009

[54] Ley de Educación Nacional 26.206/06.
[55] Kirchner, Alicia y Verssvessian Paola: Modulo 1. Políticas Sociales. Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia; Buenos Aires, 2013.

de la familia por diversas problemáticas sociales y propugnaban la separación del niño de su familia como medida de protección.

Hoy el abordaje de las problemáticas sociales debe darse con una visión integral, teniendo en cuenta a los sujetos en sus contextos, portadores de su historia y cultura, con sus capacidades y potencialidades que permitan liberar su creatividad, de modo tal que a través de la confianza en sí mismos se logren mayores niveles de compromiso y participación en proyectos comunitarios y fortaleciendo, de este modo, el protagonismo popular.[56]

Respecto a las incumbencias y trabajo profesional, del Orientador Social dentro del Sistema de Protección Integral, el quehacer diario esta signado por el reconocimiento y ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, dentro de esto acompañar y orientar a las familias, trabajar en red con organizaciones sociales y comunitarias, públicas y privadas, teniendo en cuenta la situación particular de cada niño, niña o adolescente. Esto conlleva a poder ser capaz de no reproducir la lógica burocrática y administrativa alienada, que como otras instituciones, presenta la escuela, y lograr a través de la vida cotidiana, como ámbito de desarrollo también de nuestras intervenciones profesionales superar la heterogeneidad, la inmediatez y la superficialidad.

Es preciso recordar que la intervención profesional siempre tiene una intencionalidad ético-política, está guiada por valores y proyectos, no existen prácticas inocentes ni ingenuas en el ejercicio profesional.

La reflexión sobre la ética nos conduce a pensar sobre el porqué de nuestras acciones y los valores que elegimos. El valor central está dado por la libertad, la posibilidad de elegir entre alternativas concretas, el Trabajador Social al elegir determinadas acciones debe hacerse responsable de ellas y sus consecuencias. Por eso es necesaria la reflexión permanente para no caer en acciones acríticas realizando acciones por repetición. Lo ético no debe quedar en lo discursivo, sino que se debe materializar en los hechos, no basta con hablar de Derechos, es necesario abogar por su respeto y ejercicio.

[56] Kirchner, Alicia y Verssvessian Paola: Modulo 1. Políticas Sociales. Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia; Buenos Aires, 2013.

El gran desafío no es trabajar desde y para el status quo (adaptación del sujeto a un medio impuesto) sino para una emancipación del mismo, emancipación que va más allá de los recursos económicos que una persona y su familia puedan adquirir, sino la posición que libre y conscientemente adopten frente a la vida, sin enjuiciamiento, sin exclusión.

Al decir de Carballeda es necesario pensar las políticas públicas, instituciones e intervención como un lugar de construcción de nuevas preguntas, pero especialmente como lugar de encuentro entre lo macro y lo micro, como la cimentación de dispositivos que construyan un nuevo lugar para la palabra. Y agrego: un nuevo lugar para ese otro que de algún modo se encuentra excluido o no se siente incluido en algunas esferas de la vida, que necesita concretarse en nuevos espacios de significación social.

La intervención socio educativa y social es una meta que implica intervenciones que exceden el ámbito escolar, desplegando acciones hacia el contexto comunitario, para lo cual se requiere estar dispuestos a la escucha, ampliar la mirada y considerar diversas posibilidades a partir del reconocimiento de nuevas realidades que siempre constituyen oportunidades y construcción con otros.

Politizar la educación, entonces, es también recuperar esa singularidad de la transmisión cultural que la sostuvo durante siglos. Es reclamar el lugar de iguales para los/as alumnos/as, iguales no porque están inmersos en la misma situación, sino por su condición de sujetos de Derechos y porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos, es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden si los acompañamos. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo…no por un acto caritativo sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos y sobre todo porque son sujetos portadores de Derechos.

Debemos pensar la escuela como espacio para la transmisión y circulación de saberes y a la Pedagogía Social como un espacio para pensar, repensar y poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las actuales condiciones económicas, en lo que respecta al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

La escuela, por ser un lugar de socialización secundaria, por ser un espacio público y reglado, debe contribuir al aporte de herramientas para superar desigualdades de todo tipo, a partir de una concepción de ciudadanía que trascienda la perspectiva cívica y que plantee los derechos y las responsabilidades, una ciudadanía que no se conforme con la aceptación de los hechos y normas, sino una ciudadanía activa que fomente la participación, el cuestionamiento y la reflexión crítica.

Así como toda la adecuación normativa que fue describiéndose a lo largo de este escrito, la sanción de la Ley Federal del Trabajo Social, contribuyo, no sólo a marcar un nuevo perfil profesional, sino también a reflejar que las incumbencias profesionales se encuentran enmarcadas en la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales, y este debe ser sin dudas el camino a seguir desde cualquier espacio de ejercicio profesional y en lo que respecta a los ámbitos que desarrollan su accionar con niñez y familia debe además pensarse como concluida la etapa de transición de implementación de la Ley 26.061, no concibiéndose bajo ningún precepto intervenciones que no respeten la condición de Sujetos de Derecho de todos los niños, niñas y adolescentes.

Es necesario pensar al sistema de protección como una construcción cultural, en permanente redefinición, que se nutre de diversos contextos políticos, sociales y culturales en los cuales se inserta. Es un conjunto de instituciones, políticas y procedimientos que de manera complementaria se relacionan mutua y ordenadamente con el fin de proteger los derechos de los cuales niños, niñas y adolescentes son titulares y no se trata de una sumatoria de servicios conformados para brindar accesibilidad a los derechos enunciados, sino que constituye un espacio donde estos se integran desde la perspectiva de Sujeto de Derecho.

El sistema es una articulación activa y responsable de todos los actores y sectores responsables de la atención de niños, niñas y adolescentes en todos los espacios y

servicios que estos atraviesan en los distintos momentos de su vida y con el único fin de garantizar y dar cumplimiento efectivo a los Derechos que los alcanzan por su condición de sujetos portadores de derechos.

Para ir finalizando y tal como se explicito previamente debería pensarse como concluida la etapa de transición y utilizar todos los mecanismos que se consideren oportunos con el fin de que las Provincias que no han adherido a la Ley 26.061 puedan concretar la adhesión y/o adecuación normativa y los municipios que aún no han adherido al convenio y no cuentan con sus Servicios Locales puedan hacerlo y así contar con más y mejores recursos para la atención de Derechos de toda la población infantil.

Desde el rol de Orientador Social, se considera necesario que el dolor de los demás nos vuelva a conmover y que esa conmoción nos convoque a renovar el compromiso social por una sociedad más democrática y más justa, donde todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso pleno a todos sus derechos.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, Hannah. "La crisis en la educación", en: Entre el pasado y el futuro – Ediciones Península- Barcelona- 1.996.

- ARITO, Sandra.: "Cuando la subjetividad se torna heroica en las intervenciones profesionales"**.** En Entramados conceptuales en Trabajo Social: Categorías y problemáticas de la intervención profesional. Comp: Susana Cazzaniga.- Facultad de Trabajo Social, UNER- Editorial Fundación La Hendija-Paraná- Entre Rios-2.011.

- BOTTA, Mirta. Tesis, monografías e informes. – Editorial Biblos – Bs. As.- 2.002.

- BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social, Editorial Siglo XXI- México D.F.- 1.997.

- BOURDIEU, Pierre.: "El espíritu de la familia" en Razones Prácticas – Ed. Anagrama – Barcelona – España – 1.997.

- BOURDIEU, Pierre.: La miseria del Mundo: "EFECTOS DE LUGAR".- Akal - 1999.

- CARBALLEDA, Alfredo: "La intervención en lo Social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales" – 1ª Edición – Buenos Aires – Paidos – 2007.

- COMITE ARGENTINO DE SEGUIMIENTO Y APLICACIÓN DE LA CONVENCIÓN INTEGRAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. - "¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes?" Cuadernillo publicado por CASACIDN - Buenos Aires – 2.008.

- Convención Sobre los Derechos del Niño.

- CORROSA, Norma; LOPEZ, Edith y MONTICELLI, Juan Martín. El trabajo social en el área educativa: desafíos y perspectivas**.** – Espacio Editorial – Bs. As.- 2.006.
- DUSCHATZKY, Silvia. La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares- Editorial Paidós- Buenos Aires- 1.999.
- ECO, Humberto. Cómo se hace una tesis. Técnica y procedimiento de investigación, estudios y escritura. – Editorial Gedisa – Barcelona – 22° edición – 1.998.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206.
- Ley Federal de Trabajo Social en Argentina N° 27.072.
- Ley Nacional N° 26.061 de **Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.** Decreto Reglamentario 415/06.
- Ley Provincial N° 13.298 de **Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires.**
- Ley Provincial Nº 13.688 de **Educación de la Provincia de Buenos Aires.**
- KAMINSKY, Gregorio. Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales – Lugar Editorial – Bs. As.- 1.994.
- KIRCHNER, Alicia Y VERSSVESSIAN, Paola: **"Modulo 1. Políticas Sociales"**. Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia.-Buenos Aires- 2.013.
- LUMERMAN, Juan P.. Historia Social Argentina: Para construir un futuro con memoria – Editorial Universidad Abierta a Distancia Hernandarias – Bs. As. - 1.997.

- MANRIQUE CASTRO, Manuel. De apóstoles a agentes de cambio. El Trabajo Social en la historia latinoamericana –CELATS Ediciones – Lima - 1.982.

- MUNIN, Elena: La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo. – Tesis de Maestría – FLACSO – Bs. As. - 1.991.

- MURGA, María Eleonora y ANZOLA, Griselda: "Cuadernillo N°2 Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el ámbito local". - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. - Facultad de Trabajo Social-UNER. - 2.011.

- NETTO, José P.. Capitalismo monopolista y servicio social. – Editora Cortez – Sao Paulo- 1.997.

- OLIVA, Andrea. Antecedentes del trabajo social en Argentina: asistencia y educación sanitaria – Trabajo Social Nº 8 – Revista del departamento de Trabajo Social - Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Colombia – 2.006.

- PARRA, Gustavo. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino – Departamento de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lujan – 1° edición – Bs. As., 1.999.

- PROF. AQUIN, Nora (Titular) y PROF. ACEVEDO, Patricia (Adjunta): Asignatura: Teoría, espacios y estrategias de intervención II (Abordaje comunitario) Escuela de Trabajo Social. - Universidad Nacional de Córdoba.- **"Contexto y sujetos de la intervención en trabajo territorial: necesidad de revisiones teóricas y lecturas empíricas en la actual coyuntura."**- VII Jornadas Disciplinares de Trabajo Social **"Trabajo Social e Intervención Territorial en el Nuevo Contexto Latinoamericano"**. San Fernando del Valle de Catamarca, Provincia de Catamarca, Argentina. 23, 24 y 25 de Octubre de 2.013.

- PUIGGROS, Adriana. Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente – Editorial Galerna – Bs. As. , 2.006.

- ROZAS, Margarita. La intervención profesional en relación con la cuestión social. – Espacio Editorial – Bs. As., 2.001.

DOCUMENTOS

Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. – La Plata, Provincia de Buenos Aires:

- Disposición 93/07.
- Disposición N° 76/08.
- Comunicación 02/07.
- Comunicación 04/07.
- Comunicación 04/09.
- Comunicación 03/11.
- Comunicación 07/12.

PAGINAS WEB

- http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm- comunicación 02/00.

- www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/grupopus.htm