

2024

Procesos de intervención en trabajo social en tiempos de pandemia : un análisis del espacio ocupacional educativo

Aragon, Camila

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1056>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

**“Procesos de intervención en Trabajo Social en tiempos de pandemia: Un
análisis del espacio ocupacional educativo”**

Estudiantes:

Aragon, Camila - Matrícula Estudiantil N° 18.207

Mateos, Melissa - Matrícula Estudiantil N° 18.288

Dirección:

Mg. Moleda, Marcela Patricia

Codirección:

Lic. San Martín, Luisa Graciela

Septiembre 2024

ÍNDICE

Palabras preliminares y agradecimientos	3
Presentación	4
<u>PRIMERA PARTE</u>	
Marco regulatorio del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires	13
1.1 Organización del Sistema Educativo	15
1.2 Niveles y modalidades del Sistema Educativo	16
Particularidades de la Educación Especial	21
2.1 Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)	24
2.2 Educación Inclusiva	29
Procesos de intervención en Trabajo Social	32
3.1 Las determinaciones de naturaleza material objetiva y subjetiva	33
3.2 Las funciones de asistencia, gestión y educación	36
3.3 Sobre las incumbencias profesionales en los procesos de intervención	37
3.4 Particularizando en el marco de la modalidad especial	39
<u>SEGUNDA PARTE</u>	
Análisis de los Procesos de intervención desde el marco de la Educación Especial en contexto de pandemia	41
4.1 Instituciones abordadas	42
4.2 Organización institucional	45
4.3 Los Equipos Técnicos, su dinámica y conformación	46
4.4 Las funciones de los procesos de intervención	48
4.5 Las tensiones entre las incumbencias y los mandatos institucionales	51
4.6 Los procesos de intervención en el marco de la Educación Inclusiva	54
4.7 Las condiciones laborales de las Trabajadoras Sociales	55
4.8 El ejercicio de la autonomía profesional en el contexto educativo	57
Consideraciones finales	60
Bibliografía	63
Anexo	67

PALABRAS PRELIMINARES Y AGRADECIMIENTOS

Agradecer a nuestras madres y padres por darnos fuerzas, ayudarnos económica y emocionalmente en todo nuestro proceso de formación profesional y finalmente, brindarnos su gran amor y comprensión incondicional.

Agradecer a nuestra familia en momentos compartidos y el apoyo de aliento para seguir adelante.

A nuestras amigas por acompañarnos, escucharnos y aconsejarnos en nuestro largo proceso de formación.

A la Directora Marcela Moleda y la Co-Directora Luisa San Martín, por su gran dedicación y paciencia, su asesoramiento metodológico y estratégico para nuestra investigación, sus consejos y sus infinitas enseñanzas. Gran parte de este trabajo se debe a ellas, es por ello, que se lo agradecemos desde nuestros corazones.

A nuestras Juradas, Mariela Schelling y Yisela Cagliari, por su buena predisposición y por sus correcciones en tiempo y forma.

Agradecer a todas las personas que de alguna manera, ayudaron a que logremos cumplir nuestros objetivos.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata, por darnos la posibilidad de llevar adelante nuestro sueño de ser Licenciadas en Trabajo Social.

Por último, agradecemos por el compromiso, dedicación y esfuerzo al desarrollar el presente documento juntas, siendo de gran importancia para finalizar nuestro proceso de formación profesional.

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo Final de Graduación se inserta en el campo de estudio de los procesos de intervención en Trabajo Social a partir de reflexionar respecto del espacio ocupacional educativo, particularizando en la modalidad de Educación Especial, en la ciudad de Mar del Plata, durante los años 2020-2021.

En el transcurso de la práctica institucional supervisada de la Licenciatura en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS), una de las integrantes del presente trabajo la realizó en la Escuela de Educación Especial N° 510 “Héroes de Malvinas” de la ciudad de Mar del Plata, desde donde fue posible reconocer diversas tensiones/modificaciones con respecto a los procesos de intervención en Trabajo Social a partir de la pandemia¹ por Covid-19².

Podríamos afirmar que la autonomía profesional y las incumbencias profesionales del Trabajo Social constituyeron dos de los elementos que más se vieron modificados en el ejercicio profesional, reglamentado por la Ley Federal del Trabajo Social N° 27.072³ y la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 10.751 junto con el Código de Ética⁴ para graduados/as en Trabajo Social de la Provincia mencionada. En estas normativas, encontramos elementos sustanciales que nos permiten pensar las incumbencias profesionales y la autonomía profesional, que independientemente del contexto de pandemia, se orientan hacia el fortalecimiento de la práctica profesional.

¹ Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), una pandemia es la propagación mundial de una nueva enfermedad.

² Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la enfermedad por coronavirus (Covid-19) es una enfermedad infecciosa provocada por el nuevo virus SARS-CoV-2.

³ Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. (2014). Es el marco general para el ejercicio profesional del Trabajo Social en todo el territorio nacional, sin perjuicio de la aplicación de las normas locales dictadas por las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Link: <https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/>

⁴ Código de Ética para Graduados/as en Trabajo Social. (1988). Es un instrumento práctico para ejercer la profesión con conducta moral en un marco de libertad. Intenta ofrecer principios éticos y normas que rijan el quehacer profesional en cualquier lugar y circunstancia, procurando un eficaz desempeño y considerando que los mismos deben ser recreados y adaptados en función del momento histórico que se viva. Link: <https://www.trabajo-social.org.ar/codigo-de-etica/>

También, en este contexto, se vieron en tensión las funciones profesionales. Tal como lo afirma Iamamoto (1997) las condiciones que peculiarizan el ejercicio profesional están determinadas por la dinámica de las relaciones sociales y las coyunturas históricas. En este sentido, el Covid-19 alteró el cotidiano profesional en tanto que las demandas institucionales se vieron modificadas de manera permanente (Mallardi, 2020, p.30).

Siguiendo los lineamientos de Burgardt (2020) se destacan los impactos de la pandemia en el cotidiano de los distintos espacios ocupacionales del Trabajo Social:

- Instituciones que demandaban la continuidad de las intervenciones profesionales bajo las mismas condiciones y características que antes de la propagación del Covid-19, sin garantizar la disponibilidad de los recursos necesarios para el autocuidado.
- Situaciones donde se demandaban acciones a los/as profesionales ajenas a las incumbencias profesionales, donde el discurso voluntarista y mesiánico atravesaban lógicas institucionales.
- Modificación del espacio y modalidad de trabajo, en tanto que se solicitaba que las prácticas llevadas a cabo, o algunas de las mismas, sean garantizadas desde la vivienda de los/as profesionales, bajo la modalidad de teletrabajo o el término en inglés extendido en estos días, homeoffice.
- Suspensión de la jornada de trabajo, demandando intervenciones puntuales a los/as profesionales, con la incertidumbre de las formas que asumiría el reinicio de actividades presenciales.
- Continuidad de la práctica profesional no garantizando los recursos necesarios para su desarrollo en el marco de las recomendaciones preventivas oficiales.

Este panorama heterogéneo nos invitó a repensar, en términos generales, las lógicas que asumieron los procesos de intervención, como así también, en estrecha relación, a partir de identificar particularidades concretas en los distintos espacios de trabajo, los insumos que posibiliten una reflexión activa que brinde respuestas críticas y fundadas a las demandas/mandatos institucionales. En torno a estas consideraciones previas es que, como autoras de la presente investigación, nos centraremos en identificar las tensiones/modificaciones que se visualizaron en los procesos de intervención en Trabajo Social desde el espacio ocupacional educativo, particularmente en la modalidad de Educación Especial, regulada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su art. 42⁵.

A modo inicial, podemos reconocer que la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688⁶, en su art. 22, conceptualiza las modalidades del Sistema Educativo, entendiéndolas como enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación, articulando con cada nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos/as los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as mayores.

El sistema establece ocho modalidades de educación, entre las cuales, se encuentra la Educación Especial. Esta modalidad se rige por el principio de la

⁵ ARTÍCULO 42. — La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la Educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del art. 11 de esta ley. Esta modalidad brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

⁶ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. (2007). Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional.

inclusión educativa, de acuerdo a lo establecido por la Ley de Educación Provincial, mencionada con anterioridad, en la cual se disponen recursos educativos para participar de la formación de los/as niños/as desde el mismo momento del nacimiento. En este sentido, quien debe garantizar la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, ya sean temporales o permanentes, en todos los niveles, de acuerdo a las posibilidades de cada persona, es la Dirección General de Cultura y Educación⁷.

Según el sitio web del Portal ABC⁸, la mencionada dirección en materia educativa se encarga de:

- La creación, financiamiento, administración, contralor, supervisión y la dirección técnica de todas las dependencias y establecimientos educativos de gestión estatal.
- La supervisión, el contralor y la dirección técnica de la tarea educativa que prestan las instituciones de gestión privada.
- La celebración de convenios con todas aquellas instituciones públicas o privadas, de cualquier ámbito o nivel jurisdiccional o geográfico, disciplina o campo del saber o del quehacer productivo, laboral o de cualquier otro tipo, que aseguren la concreción de los fines y objetivos de la política educativa provincial estipulados por esta Ley.

Y en materia cultural de:

- Difundir, en forma articulada con otros organismos del Gobierno, a través del Sistema Educativo Provincial todas las expresiones culturales de nuestro

⁷ Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Datos del organismo en el siguiente link: <https://www.mapadelestado.gba.gob.ar/organismos/477>

⁸ El Portal ABC cuenta con diversos contenidos de calidad sobre la educación de la Provincia de Buenos Aires, las novedades sobre las Escuelas, mayor navegabilidad en la plataforma de Servicios ABC para los agentes y docentes, y toda la información en diferentes formatos digitales. Este sitio se convierte en la puerta de entrada a más de 60 micrositos de las subsecretarías y las diferentes direcciones de la DGCyE. En cada uno van a encontrarse con los contenidos específicos de cada área, desde contactos, resoluciones y documentos hasta noticias y videos: todo lo que necesitan las comunidades de cada sector de la Dirección General. El presente apartado fue confeccionado con información del ya mencionado sitio.

pueblo, enfatizando los valores nacionales, y el conocimiento e importancia de los bienes culturales e históricos reafirmando la identidad bonaerense.

- Propiciar el diálogo intercultural entre las identidades locales, regionales y nacionales, a través de los programas de enseñanza.
- Difundir la investigación educativa científica y tecnológica.

Volviendo al contexto de pandemia y en relación al espacio educativo, recordamos que, durante los años 2020-2021, el Congreso de la Nación sancionó decretos y normativas establecidos en el Boletín Oficial en torno a las medidas adoptadas relativas a la educación, siendo estos documentos indispensables para examinar las modificaciones que se dieron en los procesos de intervención en el mencionado espacio⁹.

En el marco de dicha modalidad, aparece la expresión de Equipo Transdisciplinario. Asimismo, en el año 2003, se dicta la Disposición N° 15, que regula las funciones de los/as integrantes del equipo mencionado, tratándose de: Maestros/as a cargo, Equipo Directivo y Equipo Técnico.

A título introductorio los/as integrantes de este equipo, deben intervenir en diferentes problemáticas del niño/a con “NEDD”¹⁰ desde una mirada inclusiva, permitiendo superar lo fragmentario -esto es, la visión de cada especialista- apuntando a un accionar que permita una visión inclusiva. El equipo está integrado por Maestros/as especializados/as, Maestros/as de trayectos técnicos profesionales, Preceptores/as, Equipo Técnico (Asistente Educacional, Fonoaudiólogo/a, Médico/a, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo/a y Asistente Social) y Equipo Directivo¹¹.

⁹ Si bien este tema será abordado más adelante, se tomará como referencia el período que abarca desde el año 2020 (inicio de la pandemia por Covid-19) y continúa en el año 2021.

¹⁰ Inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad en el ciclo básico.

¹¹ Cabe aclarar que sólo se describirá la función del Equipo Técnico y la función de Asistente Social (AS). Este último término, refiere a la forma de nominar del paradigma educativo anterior, dado que aún en los establecimientos de Educación Especial continúa persistiendo dicho término que corresponde al ejercicio de nuestra disciplina.

En términos generales, el equipo integrado por nuestra profesión, evalúa, diagnóstica y ajusta conjuntamente con los/as docentes, las necesidades pedagógicas de cada niño/a con el propósito de diseñar las configuraciones de apoyo que favorezcan el acceso al diseño curricular. Asimismo, toma decisiones sobre la admisión, permanencia, seguimiento, inclusión, egreso y/o derivación a la sede de Educación Especial. Favorece los canales de comunicación, consultas y apoyos a las familias a fin de garantizar su participación activa, y por último, trabaja en equipo con otras instituciones para la atención de las personas con discapacidad favoreciendo su inclusión en instituciones de la comunidad.

Luego, se reúne con la/el docente inclusor cada quince días para evaluar las novedades de cada Propuesta Pedagógica para la Inclusión y, en ese marco, se irá decidiendo y evaluando diferentes estrategias y abordajes. Asimismo, se efectúan tres instancias interinstitucionales en el período lectivo: a principio de año, se firman los acuerdos entre las instituciones y la familia. Luego de tres meses, se firma el primer informe pedagógico. A mitad de año, se realiza el segundo informe pedagógico en donde se ven los avances de la inclusión, de forma tal de poder decidir si se deben modificar los objetivos de la misma. Y, por último, a fin de año, se confecciona un informe pedagógico final donde se definen las promociones y proyecciones para el siguiente año.

Cada integrante del Equipo Técnico aporta, desde su especificidad, sus saberes y experiencias, a fin de confeccionar la propuesta más conveniente para el niño/a. En este punto, algunas de las funciones en cuanto al rol del Trabajo Social, es realizar el seguimiento del ausentismo de los/as estudiantes, participar en la orientación pre-profesional y profesional de la persona con discapacidad y acompañarla en el proceso de inclusión laboral.

Es la rama de la Psicología Comunitaria y Psicología Social¹² quien define el lineamiento teórico que seguirán los Equipos Técnicos a nivel provincial, los objetivos que orientarán la acción de los mismos, la metodología y las problemáticas reconocidas sobre las que se dará curso a la intervención profesional. Sin embargo, se exceptúan aquí, los Equipos Transdisciplinarios de la Educación Especial, los cuales dependen de los lineamientos del Equipo Directivo e Inspectores/as.

En base a lo desarrollado con anterioridad, la estrategia metodológica utilizada en esta investigación es de tipo mixta, centrada en un estudio exploratorio descriptivo, recurriendo tanto a herramientas documentales como elementos tácticos operativos.

Los insumos documentales permitieron la recopilación de información teórica y práctica de diversos/as autores/as en función de ahondar en las diferentes nociones sobre la problemática de estudio y los elementos tácticos operativos, mediante la realización de entrevistas, observaciones y el registro escrito de la información recabada, para luego poder abordar nuestro análisis con respecto a nuestra problemática investigativa.

Como fuera planteado en el plan de este trabajo, nuestra indagación ha sido realizada en tres Escuelas, dos de gestión pública y una de gestión privada, dando la suma equivalente al 4,6% del total de los establecimientos de la modalidad Educación Especial¹³ en la ciudad de Mar del Plata.

¹² El presente apartado es producto de la información obtenida del Portal ABC y la Ficha de Cátedra (2019) elaborada por la Prof. Laura Cabero correspondiente a la asignatura “Seminario Campos del Trabajo Social” de la carrera de Lic. en Trabajo Social de la FCSySS – UNMDP.

¹³ La ciudad de Mar del Plata cuenta con 15 instituciones de Educación Especial de gestión estatal (501, 502, 503, 504, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515 y 516) y 8 de gestión privada (Asociación Manuel Belgrano, Centro Educativo Facilitador de Aprendizajes de Sordos e Hipoacúsicos (CEFA), Escuela Modelo de Educación Especial (EMDEE), Instituto Psicopedagógico Soles, Centro Integrador Alito, Françoise Dolto, Gabriela Mistral y Escuela Oral Mar del Plata). Este dato fue confeccionado a partir de la información obtenida del Trabajo Final de Graduación correspondiente al año 2016, “Proyectos de Integración, ¿una inclusión con calidad” de las autoras María Luján Jiménez y Charo López Zarini, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FCSySS – UNMDP.

Tanto el proceso como sus resultados, se presentan en este trabajo que se encuentra organizado en dos partes. En la primera parte, se presentan los principales aspectos conceptuales y contextuales que hacen a un mayor entendimiento del complejo entramado del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, los componentes de la primera parte pretenden, partiendo del concepto de educación al que adherimos (Ley de Educación Nacional N° 26.206)¹⁴, presentar la organización administrativa de la Provincia mencionada, los niveles y modalidades del mencionado sistema.

Posteriormente, nos adentraremos específicamente en cuestiones particulares de la Educación Especial. Luego, se desarrollarán cuestiones inherentes a los procesos de intervención en Trabajo Social, sus determinaciones, sus funciones de asistencia, gestión y educación indagando sobre la autonomía, las incumbencias y funciones profesionales en Trabajo Social. Por último, nos adentraremos acerca de las particularidades de los mismos en el espacio ocupacional educativo.

La segunda parte, se encargará de describir los contextos institucionales de las instituciones analizadas en tiempos de pandemia, por tratarse de los espacios en que los/as actores/as educativos/as desarrollan, cotidianamente, diversas estrategias de intervención. Conocerlas ha sido el objeto de nuestra investigación, puesto que conocer la organización, las características de su población educativa y en particular la función y conformación de los Equipos Técnicos nos permite comprender el encuadre que ha de dar forma a los procesos de intervención en Trabajo Social. De esta manera, se avanzó en el reconocimiento del contexto de pandemia, acerca de las estrategias implementadas en tiempos de adversidad, las modificaciones/tensiones de

¹⁴ La educación como una prioridad, tanto a nivel nacional como provincial, como un bien público, la cual se constituye en una política de Estado que tiene como principal propósito la construcción de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Nación.

los procesos de intervención, las incumbencias profesionales y su correlato con los mandatos institucionales sobre la autonomía profesional.

Luego, se analizará el impacto de la pandemia en las instituciones abordadas, teniendo en cuenta la promulgación de decretos y normativas en torno a la educación por parte del Gobierno Nacional. A su vez, se revisan los procesos de intervención en relación a la Educación Inclusiva en pandemia y los criterios de los equipos acerca de la misma.

La información se presenta bajo diferentes títulos que dirigen la orientación de los/as lectores/as en lo que encontrarán en los párrafos siguientes. El análisis de las entrevistas y las diferentes observaciones se ha desarrollado de manera conjunta con algunos elementos teóricos, que hemos creído necesarios retomar para la comprensión de lo que se señala.

Finalmente, se presentarán las consideraciones finales que han surgido de este análisis y en el apartado siguiente, se encuentra la bibliografía utilizada con la cual se ha abordado el presente trabajo de investigación.

PRIMERA PARTE

Marco regulatorio del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires

En primer lugar, partiremos de adherir a los planteos que entienden a la educación como una prioridad, tanto a nivel nacional como provincial, la cual se constituye en una política de Estado que tiene como principal propósito la construcción de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Nación¹⁵.

En este sentido, tanto la Ley Nacional de Educación N° 26.206 como la Ley Provincial de Educación N° 13.688, son las que otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los niveles y modalidades del Sistema Educativo, siendo sus principales objetivos:

- Una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona.
- El acceso, permanencia y egreso asegurando la gratuidad.
- El respeto de los derechos humanos de lxs niñxs y adolescentes.
- La Educación Inclusiva a través de políticas universales, mediante estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.
- Brindar una formación ciudadana comprometida en valores éticos y democráticos.
- Fortalecer la identidad nacional basada en el respeto por la diversidad cultural.

¹⁵ Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el art. 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella.

- Brindar a las personas con discapacidad, temporal o permanente, una Propuesta Pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, su inclusión y el pleno ejercicio de sus derechos.

Como se ha mencionado en nuestro capítulo introductorio, la Ley Nacional de Educación establece ocho modalidades de educación¹⁶, las cuales son las siguientes:

- Educación Técnico Profesional.
- Educación Artística.
- Educación Especial.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultxs.
- Educación Rural.
- Educación Intercultural Bilingüe.
- Educación en Contextos de Privación de Libertad.
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

A raíz de ello, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 plantea que la educación es obligatoria en todo el territorio provincial desde la edad de cuatro años del nivel de Educación Inicial, todo el nivel de Educación Primaria y hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria inclusive; esta última consta de seis años, con diversas orientaciones vinculadas al trabajo y al desarrollo productivo regional, provincial y nacional. El nivel provincial resulta ser el garante del cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de instancias y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los ámbitos, mediante acciones que aseguren educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales.

¹⁶ Se denomina modalidades a las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

1.1 Organización del Sistema Educativo

Dentro del organigrama¹⁷ del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, dependiente del Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, encontraremos la Dirección General de Cultura y Educación que cuenta con una Dirección Provincial de Educación de gestión estatal y otra Dirección Provincial de Educación de gestión privada (DIPREGEP).

Ésta última, depende de la Subsecretaría de Educación, que atiende la supervisión y el contralor de las instituciones de gestión privada para el cumplimiento de la Educación, que es asesorada por un Consejo Consultivo. La participación en este Consejo tiene carácter “ad honorem” y sus funciones son de asesoramiento, de acuerdo a la reglamentación que a tal fin establezca la Dirección General de Cultura y Educación (Ley Provincial de Educación N° 13.688, art. 133).

Siguiendo con la ley mencionada en el párrafo anterior, los/as docentes de los establecimientos educativos tendrán las mismas obligaciones, se ajustarán a las mismas incompatibilidades y gozarán de los derechos establecidos para el personal que se desempeña en la gestión estatal.

En cuanto a la Dirección Provincial de Educación de gestión estatal, la cual depende del Estado Nacional y Provincial, tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Resulta importante, destacar que, nuestra investigación se realizará en base a datos obtenidos en instituciones educativas de Educación Especial en la ciudad de Mar del Plata.

¹⁷ Ver Anexo. P. 68

1.2 Niveles y modalidades del Sistema Educativo

El Sistema Educativo, entonces, se divide en diferentes niveles y modalidades, siendo estas implementadas en forma gradual y progresiva. Respecto a los niveles, son cuatro a saber:

- Educación Inicial: Constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio los dos últimos años.
- Educación Primaria: Tiene carácter obligatorio y gratuito. La Educación Primaria y Secundaria tiene una extensión total de doce años (6 cada uno de los tramos).

Con carácter general, los/as alumnos/as se incorporarán al primer curso de la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

La finalidad es proporcionar a todos/as los/as niños/as una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción de su medio.

- Educación Secundaria: Esta etapa también es obligatoria y gratuita, y completa la Educación Primaria, constando de seis años, exceptuando las Secundarias Técnicas que tienen un año más. Se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado o Superior, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Tiene como finalidad lograr que todos/as adquieran los elementos básicos de la cultura tanto humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos; como también desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo preparándose así, para la incorporación a estudios

posteriores y para su inserción laboral. A su vez, formarlos/as para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos/as.

- Educación Superior: Tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Respecto a las ocho modalidades de Educación, según la Ley Nacional de Educación N° 26.206, son las siguientes:

- Educación Técnico Profesional: Atiende un amplio abanico de calificaciones relativo a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería; especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico.
- Educación Artística: Dependiendo los niveles en los cuales se lleva adelante, comprende, por un lado, la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades; respecto a la Educación Secundaria está orientada a la formación específica para los/as alumnos/as que opten por seguir dicha modalidad y por último, en cuanto a los

Institutos de Educación Superior (profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas).

- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as: Destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista en dicha norma, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.
- Educación Rural: Es la modalidad destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.
- Educación Intercultural Bilingüe: Apunta a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.
- Educación Especial: Está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. (la misma será ampliada, por ser una de las modalidades a tratar en el presente trabajo).
- Educación en Contexto de Privación de la Libertad: Está destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria: Es la modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se

ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria (Ley N° 26.206, art. 60).

A su vez, siempre y cuando existan los requerimientos específicos de carácter permanente y contextual que lo justifiquen, las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común. Por esto mismo, la Ley Provincial N° 13.688 agrega estas modalidades:

- Educación Física: Es la modalidad que aporta al desarrollo integral y armónico de todos/as los/as alumnos/as según sus posibilidades incidiendo en la constitución de su identidad al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales.
- Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: Es la modalidad con un 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 complementan, enriqueciéndose.
- Educación Ambiental: Responsable de aportar propuestas curriculares específicas que articulen con la educación común y que la complementan, enriqueciéndose, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas acerca y en el ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales, es decir el conjunto de procesos e interrelaciones de la relación entre la sociedad y la

naturaleza, los conflictos y problemas socio ambientales, sólo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinarios, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir. (Ley de Educación Provincial N° 13.688).

Particularidades de la Educación Especial

De acuerdo a la Resolución 1269/11 y la promulgación de la Ley Provincial de Educación N° 13.688, esta modalidad asume y define los enfoques pedagógicos, institucionales y curriculares, tendientes a dar respuesta a las diferentes Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) derivadas de la discapacidad en articulación con los niveles obligatorios del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires¹⁸.

Se trata de todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a uno o más ámbitos de la vida social. Surgen de la interacción entre los/as alumnos/as y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Existen distintos tipos de barreras que dificultan:

- El aprendizaje.
- La evaluación.
- El acceso a la información.
- Actitudes poco flexibles.

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la inclusión escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidad, dispondrán las medidas necesarias para:

- Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la institución educativa común.

¹⁸ Este apartado fue confeccionado siguiendo diversos documentos institucionales del Portal ABC y distintas normativas vistas en la práctica supervisada.

- Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo.
- Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

En este sentido, las Escuelas y los Centros de Educación Especial se organizan de acuerdo con las características de la matrícula atendida en los distintos niveles educativos:

A) Centros de Atención Temprana de Desarrollo Infantil (ATDI): La población atendida son los/as niños/as entre los cero a tres años de edad, que presenten trastornos, déficits, desventajas o riesgos del desarrollo a nivel locomotor, sensorial y/o psíquico emocional. Las Propuestas Pedagógicas desarrolladas en Jardines Maternales se organizan en el marco de los acuerdos entre esas instituciones y los Centros de Atención Temprana de Desarrollo Infantil.

B) Escuela de modalidad para alumnxs con discapacidad auditiva, visual, motora: Con trastornos emocionales severos, intelectual, con trastornos específicos del lenguaje y alumnos/as impedidos de concurrir al servicio educativo.

Existen diferentes tipos de discapacidad, a saber:

- Discapacidad Auditiva: Son aquellos/as alumnos/as con pérdida auditiva de distintos grados que provocan diferencias en el proceso de adquisición del lenguaje. Este hecho involucra tanto la presencia de otra lengua (lengua de seña) como otras barreras y enfoques metodológicos para la adquisición del español (escrito oral).
- Discapacidad Visual: Son alumnos/as con agudeza reducida o inexistente y/o campo de visión restringido que demanden una atención específica para el

desarrollo de todas sus potencialidades, destinadas a lograr un funcionamiento integral.

- Discapacidad Motora de diferentes Etiologías: Alumnos/as que presentan alguna alteración de su aparato motor, que en diferentes grados limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.
- Trastornos Emocionales Severos: Hace referencia a los/as alumnos/as cuya estructura de la subjetividad está en los tiempos de la constitución, afectando el crédito de realidad, sin menoscabo de la posibilidad de construir nociones y estructuras lógicas.
- Discapacidad Intelectual: Alumnos/as que manifiestan limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se evidencian en habilidades conceptuales, sociales y prácticas atendidas a la diversidad de los contextos culturales y lingüísticos en los que se desarrolla.
- Trastornos Específicos del Lenguaje: Alumnos/as que padecen trastornos específicos en el lenguaje oral y/o escrito de causa neuropsicolingüística.
- Impedidos de concurrir al Servicio Educativo: Alumnos/as con diagnósticos de patología físicas que les impiden concurrir en forma transitoria o permanente a establecimientos comunes o especiales de todos los niveles de la escolaridad obligatoria.

C) Centro de Formación Integral para Adolescentes, Jóvenes y Adultos/as con Discapacidad (CFI): Se da cuando los/as alumnos/as concluyen el segundo ciclo de Educación Primaria en la modalidad Educación Especial y no pueden continuar sus aprendizajes con una propuesta de integración en la Educación Secundaria, por esta razón, lo harán en los CFI; definiendo estos centros a

través de sus propuestas curriculares las pautas de evaluación, clasificación, promoción y acreditación. (Resolución 1269/11)¹⁹

La Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N° 13.298²⁰ establece los procedimientos y recursos para asegurar el derecho a la educación y la inclusión escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidad e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo.

Asimismo, teniendo en cuenta la amplitud geográfica de la Provincia de Buenos Aires y la necesidad de inclusión en la propuesta, se formará parte de estos acuerdos la decisión con respecto a la escolaridad de los/as alumnos/as con trayectoria de proyectos de inclusión y en sede de Educación Especial.

2.1 Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)²¹

Esta propuesta que desarrollaremos, resulta ser a partir de la Resolución 1664/17:

Un organizador importante del dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a y adolescente con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción (Resolución 1664, 2017).

En la construcción de la presente propuesta participan:

¹⁹ Resolución 1269/11. (2011). Regula la nueva estructura de Educación Especial y la creación del Centro de Formación Integral (CFI) para Adolescentes, Jóvenes y Adultos con Discapacidad. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación. Link: <https://www.suteba.org.ar/download/res.-1269-11-modalidad-especial-39066.pdf>

²⁰ Ley Provincial N° 13.298. (2004). Tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación. Link: https://www.mpba.gov.ar/files/documents/ley_13298-05.pdf

²¹ Este apartado fue confeccionado a partir de la práctica supervisada correspondiente al año 2021 y del material bibliográfico brindado por la Prof. Paula Meschini durante el dictado de la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales” de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FCSySS – UNMDP.

- Escuela de Nivel (Inicial, Primario o Secundario).
- Escuela de Educación Especial.
- Familia.

La decisión de incluir alumnos/as con discapacidades constituye un proceso institucional proyectado para cada persona con intervención profesional. Esta decisión resulta ser compartida, ya que comprende a todos/as los/as docentes de las instituciones educativas, a los/as estudiantes y a sus familias.

Esta propuesta es el instrumento facilitador de ese proceso durante el tránsito escolar del niño/a con barreras de aprendizaje y participación derivadas de la discapacidad²² en las Escuelas de Niveles de enseñanza obligatoria. A su vez, debe facilitar los procesos de inclusión social que puedan aportar instancias de participación y que tiendan a la autonomía y al desarrollo de una vida interdependiente.

Por último, para su confección se tienen en cuenta los siguientes ejes prioritarios (según Resolución CFE N° 311/16²³ y Resolución 1664/17):

- Datos de cada alumno/a (Apellido y Nombres, Fecha de Nacimiento, Trayectoria Escolar, Certificado de Discapacidad, Domicilio, Teléfono).
- Datos del padre y/o de la madre, del tutor/a o encargado legal.
- Datos de las Escuelas del Nivel que cursa y de la modalidad de Educación Especial (N° y Nombre, Localidad, Provincia, Turno, Sala/ Grado/Año).

²² El concepto de discapacidad evoluciona constantemente, resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Asimismo, según el art. 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se entiende que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

²³ Resolución CFE N° 311/16. (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de alumnos/as con discapacidad. Anexo I. Buenos Aires. Consejo Federal de Educación. Link: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

- Datos del Maestro/a de Grado, Profesor/a de la Escuela de Nivel y del Maestro/a correspondiente a la modalidad de Educación Especial.
- Datos del Equipo de Profesionales externos al Sistema Educativo.
- Datos del Intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA).
- Denominación de los/as integrantes del Equipo Escolar de ambas instituciones.
- Barreras al aprendizaje y la participación (socio-comunicativo, actitudinales, físicas, académicas, materiales, socioeconómicas, culturales).
- Recursos tecnológicos, materiales y apoyos específicos en formatos accesibles.
- Organización de los propósitos, contenidos (priorización, secuenciación, temporalización e introducción de complementariedad) de las áreas curriculares correspondientes a la Educación Primaria, o de las asignaturas o espacios curriculares de la Educación Secundaria.
- Especificar la incorporación de contenidos que no están presentes en el diseño del nivel pero que cada alumno/a necesita aprender (autonomía, autodeterminación, sistema braille, LSA, orientación y movilidad, autocuidado, habilidades sociales, actividades de la vida diaria, entre otros). Consignar si se realizará en la institución de Educación Especial, en la Escuela del Nivel u otro espacio educativo.
- Acuerdos para la presentación anticipada de actividades de enseñanza para el/la Maestro/a de Apoyo a la Inclusión y para el trabajo conjunto en el diseño e implementación de las clases y actividades.

- Configuraciones de apoyo: puede confeccionarse, para cada área, asignatura o espacio curricular (abarcen los objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación).
- Organización del trabajo: estilo de aprendizaje, dinámica del grupo, modos de participación de los/as alumnos/as, recursos destinados, modalidad de trabajo áulico (cooperativo, colaborativo, etc.) en el aula.
- Participación de la familia.
- Información sobre instancias de educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación de cada alumno/a y su familia.
- Criterios de evaluación (seguimiento sistemático a través de registros escritos que reflejen las situaciones de enseñanza). Se realizan, al menos, tres informes durante el ciclo lectivo para comunicar a la familia.
- Indicar promoción/acreditación de grado/ciclo/año.
- Se requiere de la firma de todos/as los/as actores/as responsables:
 - A) Firma de los/as Docentes responsables.
 - B) Firma del Equipo Directivo de las instituciones involucradas (Nivel-Especial).
 - C) Firma de los/as Docentes Intervinientes (Nivel-Especial)/Intérprete de Lengua de Señas Argentina/Docente Inclusor/a, entre otros.
 - D) Firma de Supervisores/as/Inspectores/as del Nivel y Modalidades.
 - E) Firma del Padre; Madre; Tutor/a o Encargado Legal.

En este sentido, entendemos que, en las instituciones inclusivas, cada alumno/a debe sentirse parte, valorado/a, respetado/a incluido/a y escuchado/a, lo que implica abordar formas flexibles de aprendizaje, crear espacios de participación, implementar actividades extracurriculares. Es por ello, que esta propuesta es una

herramienta en la que deben plasmarse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión de los/as alumnos/as que la necesiten.

Es responsabilidad del Equipo de Inclusión y de los/as docentes de la Educación Especial acercar al profesional de año o grupo, información y herramientas que aporten conocimientos a cada alumno/a, sus características, sus posibilidades y necesidades desde una mirada inclusiva.

La reorganización de los contenidos puede modificar el tiempo para alcanzarlos dentro de un mismo ciclo. Cuando las modificaciones sean significativas, se modificarán los criterios de evaluación, acreditación y certificación correspondiente al nivel.

Al concluir cada ciclo, los equipos escolares intervinientes, toman decisiones respecto de la propuesta que necesita cada alumno/a y en base a este análisis orientarán la continuidad en su trayectoria escolar. Los acuerdos alcanzados se consignarán por escrito con la firma de los/as educadores/as y la familia.

En este sentido la disposición 185/22 expone en su artículo 2, determinar que es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Bonaerense la orientación, la atención pedagógica, la intervención socioeducativa y el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes bonaerenses con el propósito de contribuir, conjuntamente con la totalidad del personal docente de las instituciones, a la inclusión educativa y social, llevando adelante procesos de enseñanza en el marco de la integralidad e institucionalidad de las políticas de cuidado y de los lineamientos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.²⁴

²⁴ Disposición 185/22. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS).

2.2 Educación Inclusiva

Como hemos expuesto en apartados anteriores, la Ley Nacional de Educación, afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. A su vez, establece que se debe garantizar la inclusión a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la Educación Inclusiva como, el proceso de identificar y responder a la diversidad de las barreras de todos/as los/as alumnos/as a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos/as los/as niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a cada uno de ellos/as.

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas. De esta manera, se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de barreras educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Se trata de un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los/as alumnos/as.

Por otra parte, educar mediante la inclusión requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un

sistema único. La inclusión no significa una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración; implica una reorganización de todo el sistema educativo, para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos/as los/as estudiantes. Supone un sistema unificado e integrado, lo que implica la exigencia de un currículum común con las posibilidades de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada uno/a.

Una Escuela Inclusiva se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad, entendiendo que la igualdad se logrará en la medida que se le entregue a cada cual lo que necesite.

En la actualidad existen suficientes evidencias que muestran que las instituciones que asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo reúnen una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar:

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- La existencia de un proyecto educativo de toda la institución que contemple la atención a la diversidad.
- La implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as.
- La utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula.

- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la Escuela (UNICEF y UNESCO, 2002)

Procesos de intervención en Trabajo Social

En el presente apartado, desarrollaremos particularidades de los procesos de intervención en Trabajo Social. Para ello, tomamos como referencia las determinaciones de naturaleza material objetiva y subjetiva (Guerra, 2015) describiendo cada una de las mismas y teniendo en cuenta sus elementos de análisis.

Asimismo, abordaremos las funciones de asistencia, gestión y educación (Oliva, 2015) de los procesos de intervención. En relación a nuestro objeto de estudio, entendemos que, la vida cotidiana²⁵ de las Escuelas, está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas y siempre habrá que interpretar los procesos de intervención que se llevan adelante, en el espacio ocupacional educativo, dentro de ese contexto general.

Como ya adelantamos en páginas anteriores, entendemos que, las funciones mencionadas se vieron tensionadas en el contexto de pandemia. Tal como afirma Iamamoto (1997) las condiciones que peculiarizan el ejercicio profesional están determinadas por la dinámica de las relaciones sociales y las coyunturas históricas. Es por ello, que las estrategias profesionales están permeadas por las contradicciones de esta sociabilidad capitalista y en este marco, los procesos de intervención están en permanente tensión.

Bajo esta clave, tal como han planteado autoras como Grassi (1989) y Iamamoto (1997) la autonomía profesional y las incumbencias del Trabajo Social constituyen uno de los elementos fundamentales del ejercicio profesional. En estas categorías encontramos elementos sustanciales que nos permiten pensar la autonomía

²⁵ Introdutoriamente podríamos coincidir con los planteos que presenten a que “la vida cotidiana no equivale a la vida privada, sino a la vida ecuacionada a partir de la perspectiva estricta de la singularidad” (Netto, 2012, p. 25).

profesional, que se orienta hacia el fortalecimiento de una práctica profesional que se encuentre a la altura de las circunstancias.

A su vez, entendemos que la intervención se hace presente por medio de la demanda institucional, la cual resulta ser muchas veces de carácter altamente burocrático. Así podemos decir, que los procesos de intervención en el ámbito educativo, están ligados a las demandas rutinarias burocratizadas que producen diversas tensiones en torno a las incumbencias profesionales. Es por ello que, se introducirán elementos que permitan revisar posteriormente acerca de los mandatos institucionales y su vinculación con las incumbencias en el marco de la modalidad mencionada.

Por último, presentaremos las particularidades de los procesos de intervención en el marco de la modalidad de Educación Especial, a la luz de los aportes de Budgardt (2020) quien caracteriza los impactos de la pandemia por Covid-19 en el cotidiano de los distintos espacios ocupacionales del Trabajo Social, temas que presentamos en la presentación de este documento.

Sobre estas consideraciones previas, nos centraremos en las tensiones que se dieron en los procesos de intervención en Trabajo Social en el espacio ocupacional educativo, particularmente en la modalidad especial durante el período que abarca los años 2020-2021.

3.1 Las determinaciones de naturaleza material objetiva y subjetiva

En el siguiente apartado comenzaremos retomando los aportes de Cimarosti (2022) quien cita a Guerra (2015) describiendo las determinaciones de naturaleza material objetiva y subjetiva del ejercicio profesional, entendiendo que poseen elementos lógicos e históricos en dos sentidos. Por un lado, se encuentran las determinaciones de naturaleza material objetiva las cuales son relativas a la realidad,

al carácter de la práctica profesional y los medios a los que se recurre para llevar a cabo a la misma. Por otro lado, se encuentran las determinaciones de naturaleza material subjetiva, que hacen referencias a la intencionalidad.

Teniendo en cuenta los lineamientos de la autora, es que procederemos a explicar cada una de las determinaciones, resaltando los aspectos que mayormente vinculamos a nuestra investigación.

Como mencionamos más arriba, las determinaciones objetivas hacen referencia a las condiciones laborales de los/as profesionales y a los recursos que utilizan. Nuestra profesión mayormente se desempeña en el ámbito estatal. Es por ello, que debemos problematizar el espacio estatal como expresión de las relaciones sociales de producción propias de la sociabilidad capitalista (Mandel 1987; Pastorini, 2019) en el cual prevalece su cualidad de comité ejecutivo de la burguesía monopolista (Netto, 1997).

En este marco, Cimarosti retoma los aportes de Stüber (2022), reafirmando las tendencias históricas relativas a las condiciones laborales de la profesión:

- La feminización de la profesión, con las implicancias que ello conlleva en términos de sobrerrepresentación de la opresión de las mujeres;
- El pluriempleo como alternativa para resolver la reproducción cotidiana, que se presenta como opción ante la creciente precarización laboral y la pérdida de valor adquisitivo del salario;
- La inserción profesional en el ámbito estatal con una tendencia significativa hacia ámbitos de desempeño relacionados al trabajo de campo, ubicando la posibilidad de dedicación a la formación e investigación como infrecuente.

Continuando con sus aportes de Cimarosti (2022), la misma afirma que trabajar en estas condiciones precarias impacta de manera directa en los objetivos

profesionales, la imposibilidad de responder a necesidades de subsistencia de las personas, paraliza los procesos interventivos, desatando situaciones de angustia e inclusive violencia en el contexto laboral.

En este sentido, estas peculiaridades que forman parte del ejercicio profesional interpelan e inciden sobre los márgenes de la autonomía profesional y además obstaculizan las vinculaciones profesionales con la población.

Asimismo, en relación a los lugares de trabajo, es recurrente su inadecuación, observándose una tendencia a la responsabilización profesional por la gestión de sus espacios laborales.

Otro aspecto coincidente en la observación del cotidiano profesional es la utilización de recursos personales para sostener el trabajo²⁶. La consideración del transporte para desempeñar actividades profesionales no se plantea como responsabilidad de la parte empleadora, recayendo habitualmente sobre quienes ejercemos el Trabajo Social la concreción de los traslados requeridos para llevar a cabo los procesos de intervención (Gardey, 2020). Aunque se analiza que ello no es lo que “corresponde” se asume que es la única manera de sostener los procesos de intervención; esta decisión de utilizar recursos propios para trabajar frecuentemente es asociada al “compromiso profesional”.

En relación a lo expresado anteriormente, debemos destacar la noción del pluriempleo, en donde la sobrecarga suele generar una sensación de desborde, e incluso en algunas ocasiones, deriva en una intervención irreflexiva y automática, inmediatista sin detenerse en las peculiaridades de cada situación debido a la falta de tiempo.

²⁶ El presente apartado será abordado con mayor profundidad en la segunda parte de este documento en relación a lo expuesto por una de las profesionales entrevistadas.

Una vez abordadas las determinaciones objetivas, debemos aclarar que las mismas son constitutivas de las determinaciones subjetivas. Estas últimas, resultan ser:

(...) relativas a la razón y la voluntad de los profesionales concebidos como seres sociales humano-genéricos, las cuales al mismo tiempo los vinculan y están vinculados con determinados proyectos de sociedad, concepciones de profesión y que dan una dirección social a la intervención profesional, dado que se encuentran referidas a valores y principios ético políticos. (Guerra, 2015, p.86)

En este marco, retomando los aportes ya señalados precedentemente, podríamos afirmar que la voluntad y el pensamiento son consideradas como constitutivos de la dimensión subjetiva de la profesión. La ética profesional y los proyectos político profesionales que fundamentan la práctica, establecen directrices para la formación, un código de ética, referencias teóricas y estratégicas para la intervención, acuerdos de la organización profesional en tanto sujeto colectivo.

3.2 Las funciones de asistencia, gestión y educación

De acuerdo con Oliva y Gardey (2012), el Trabajo Social se inserta históricamente en la división social del trabajo como una profesión con actividades especializadas. En este sentido, los/as profesionales intervienen desempeñando funciones de asistencia, gestión y educación, variando según los regímenes políticos, las coyunturas institucionales, las etapas que atraviesa la clase trabajadora, la disponibilidad de recursos y las condiciones del trabajo profesional.

Siguiendo con esta idea, entendemos que la asistencia se refiere a las prestaciones y recursos con lo que cuenta el profesional en el ámbito institucional, la función de gestión tiene que ver con la administración, organización y planificación de tales recursos, y en cuanto a la función de educación, se trata de la transmisión de

información y enseñanza, entendiendo que educar es parte de nuestras incumbencias profesionales.

Al referirse a la atención de la demanda, las funciones se vinculan con aquellas actividades del Trabajo Social en relación directa con las personas de las instituciones donde se desempeña el profesional.

Teniendo en cuenta estas funciones, que tienen determinaciones y mediaciones, el profesional en su proceso de intervención debe tener en cuenta los contextos sociales, económicos y políticos que atraviesan determinada situación particular.

Podemos concluir que tales funciones constituyen un pilar fundamental del quehacer profesional, interpelando e incidiendo en los procesos de intervención, siendo retomadas en la segunda parte donde se expresa lo relatado por las Trabajadoras Sociales acerca de las mismas, detallando cómo se han modificado mediante el contexto socio histórico de pandemia que comprende los años 2020-2021.

3.3 Sobre las incumbencias profesionales en los procesos de intervención

Aproximarnos a los procesos de intervención en Trabajo Social en un espacio ocupacional determinado implica un análisis en dos líneas concretas: en primer lugar, la singularidad de la política institucional en la cual se inscribe la práctica profesional, considerando normativas, la política institucional, prestaciones, condiciones laborales, entre otros; y, en segundo lugar, los elementos que regulan el ejercicio profesional (Netto, 2003), considerando aspectos como la normativa que regula al mismo, los principios éticos asumidos por el colectivo profesional, las incumbencias, funciones profesionales y los debates en torno a los fundamentos e implicancias del Trabajo Social.

Tal como han planteado autoras como Grassi (1989) y Iamamoto (1997) la autonomía profesional y las incumbencias profesionales del Trabajo Social constituyen uno de los elementos fundamentales del ejercicio profesional.

En función de las incumbencias profesionales es que recuperamos lo dispuesto en el art. 9 de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, el cual establece que los/as profesionales están habilitados/as para distintas actividades profesionales, entre las que se destaca el asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de políticas públicas, planes, programas y proyectos sociales; la inclusión, coordinación, orientación, capacitación y/o supervisión de equipos de trabajo; la elaboración de informes sociales, informes socioeconómicos, sociosanitarios y socio-ambientales, informes situacionales y/o periciales; el accionar profesional en contextos domiciliarios, institucionales y/o comunitarios. Tales acciones siempre deben desplegarse en un marco de defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales de todas las personas.

Complementariamente a lo mencionado, recuperamos la idea de considerar a las incumbencias constitutivas del quehacer profesional y el cotidiano profesional, nociones que se han desarrollado al comienzo de este escrito. Tal es así, que existen determinadas situaciones asociadas a una vulneración de las mismas, en donde por parte de la autoridad institucional, se exigen tareas que no pertenecen al accionar profesional, así como también, la escasez de recursos materiales, y en algunos casos humanos, con los que cuenta la institución para garantizar el cumplimiento de los procesos de intervención.

Es por ello, que además de describir los deberes profesionales y su vinculación con las “exigencias” por parte de la institución, es que consideramos relevante analizar estas ideas en la segunda parte de la presente tesis. Siempre teniendo en

cuenta el accionar profesional en el contexto de la pandemia, y desarrollar la manera en que el rol de nuestra profesión en las instituciones que fueron entrevistadas, se ha adaptado a las circunstancias interviniendo y atendiendo a las necesidades de cada estudiante.

3.4 Particularizando en el marco de la modalidad especial

Los orígenes del Trabajo Social en el espacio ocupacional educativo muestran una continuidad relativa a las funciones actuales del rol de Trabajo Social siendo que la normativa vigente²⁷ manifiesta que el rol de cada profesional es generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria. Asimismo, trabajar en relación a la dimensión social de los/as estudiantes, vinculándose con las familias y recuperando saberes significativos de la comunidad para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa permanente.

En este sentido, Oliva (2015) plantea que los/as profesionales en Trabajo Social insertos/as en las Escuelas se ocuparon de las diversas refracciones de la cuestión social. Asimismo, retoma aportes de Lukács (1966)²⁸, donde expone que entonces pensar en un Trabajo Social en el ámbito educativo requiere considerarlos como complejos sociales donde la intencionalidad es la de influir en la conciencia, impulsando a ejecutar las posiciones deseadas.

Complementando estos aportes, es importante tener en cuenta la dimensión ético-política, que plantea Guerra (2015) porque permite dar un sentido crítico a la intervención profesional, al exigir permanentemente la definición y selección entre diversas alternativas para la construcción de la finalidad de la intervención, lo que se

²⁷ Disposición 185/22. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS).

²⁸ Lukács, G. (1966). Estética. Tomo V. Barcelona-México: Grijalbo.

traduce en la elaboración de diversas estrategias mencionadas. Complementariamente, la autora plantea que:

Las estrategias expresan las tensiones en la intervención profesional: la esfera educativa atraviesa todas las acciones polarizadas entre control social/reproducción y lucha/cambio social; la gestión está en tensión entre burocratización y participación que se liga a la esfera de la asistencia, polarizada entre asistencialismo y reivindicación. (Oliva, 2015, p.43)

Otro de los aportes que inciden a nuestra investigación, son los de Ferreyra (2020) quien analiza la subalternidad en el ámbito escolar. En este punto, nos describe que el rol del Trabajo Social en el espacio escolar se desprende de las leyes que encuadran al mismo dentro de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires.

Como hemos mencionado más arriba, dicha modalidad comprende un abordaje comunitario dentro del espacio institucional, fortaleciendo lazos sociales, promoviendo la relación entre la Escuela y la comunidad asegurando la igualdad entre quienes conforman dicho espacio. En este sentido, nuestra profesión desempeña un rol fundamental en defender y efectivizar los derechos de cada estudiante, y reivindicando lo que dicha modalidad implica. No obstante, el cargo de Orientador/a Social puede ser ejercido por otras disciplinas.

SEGUNDA PARTE

Análisis de los Procesos de intervención en el marco de la Educación Especial en contexto de pandemia

En el siguiente capítulo, comenzaremos a vincular nuestro marco referencial con los resultados obtenidos en esta indagación, por lo que se presentarán los datos del análisis de las entrevistas llevadas a cabo a las profesionales. En esta ocasión, recordamos que la estrategia metodológica utilizada en esta investigación, nos posibilitó aproximarnos a las múltiples dimensiones del objeto investigado.

Esta complejidad nos permitió intentar realizar un abordaje multidimensional y multinivel, por cuanto esta investigación requirió de una metodología mixta que entiende que la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, permite un nivel de comprensión del objeto investigado (y por ende de los resultados) más cercana a la complejidad del fenómeno (Núñez Moscoso, 2017).

Lo precedente implicó una triangulación de fuentes primarias, secundarias y de las técnicas de relevamiento, esperándose alcanzar un estudio descriptivo y relacional.

Los subtítulos que se proponen pretenden una mejor organización del material que se presenta. Estos engloban las diferentes temáticas indagadas durante las entrevistas realizadas a profesionales que ocupan el cargo de Asistente Social (cargo que recordamos es el nominado en Escuelas Especiales de la Provincia de Buenos Aires). Las tres instituciones analizadas fueron:

- Escuela de Educación Especial N° 510 “Héroes de Malvinas”.

- Centro Educativo Facilitador de Aprendizajes de Sordos e Hipoacúsicos (CEFA).
- Escuela de Educación Especial N° 514 “República Argentina”.

Como mencionamos oportunamente en nuestro plan de tesis y en la presentación de este escrito, la investigación se basó en el análisis de los procesos de intervención en contexto de pandemia, llevados a cabo en tres instituciones de la modalidad de Educación Especial, entre las cuales una de ellas pertenece a la gestión privada y las otras dos restantes a la gestión estatal. Cabe aclarar que estas instituciones fueron tomadas teniendo en cuenta que representan al 4,6% del total de Escuelas de esa modalidad en la ciudad de Mar del Plata.

4.1 Instituciones abordadas

- Escuela de Educación Especial N° 510 “Héroes de Malvinas”

La institución se fundó en el año 1974 y pertenece al Barrio San Martín, ubicado en la calle Puán 5951 entre Dellepiane y Talcahuano. Abarca las áreas de influencia de Juan B. Justo hasta Playa “Los Lobos” y de la costa hasta Polonia.

Es un establecimiento que cuenta con orientación en discapacidad intelectual²⁹ y con un servicio agregado de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)³⁰. Las Maestras Inclusoras se dirigen hasta las zonas que el establecimiento sede abarque.

A su vez, cuenta con Directora, Vicedirectora y Equipo Técnico. Este último, se encuentra integrado por tres Trabajadoras Sociales, tres Fonoaudiólogas, dos Asistentes Educativas y una Terapeuta Ocupacional.

En cuanto a los/as alumnos/as se trabaja con todas las edades (multiedad) hasta los 14 años de edad en Educación Inicial y Primaria. En Educación Especial,

²⁹ La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones (dificultad para pensar y comprender) en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales que la persona aprende para funcionar en su vida cotidiana y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. Requiere de diagnóstico médico.

³⁰ La sigla “TEL” hace referencia al Trastorno Específico del Lenguaje.

los/as estudiantes permanecen en la institución hasta alcanzar la edad mencionada, y luego se trasladan a la Escuela de Educación Especial N° 506 “Zelmira Betelú” de Educación Secundaria.

- Centro Educativo Facilitador de Aprendizajes de Sordos e Hipoacúsicos (CEFA)

La institución funciona desde el año 1960 en la ciudad de Mar del Plata, atendiendo a niños/as y adolescentes sordos e hipoacúsicos de la ciudad mencionada y distritos aledaños.

La misma fue creada por el Dr. Víctor Azcarate, con la ayuda de un grupo de profesionales vinculados con la problemática de la audición.

Es una institución privada, sin fines de lucro, adherida a la red de enlace de ONG³¹ de Mar del Plata, subvencionada por DIPREGEP, que se especializa en la detección de la hipoacusia y la educación de niños/as y adolescentes con discapacidad auditiva.

Su objetivo es lograr que los/as estudiantes con problemas de audición, en cualquiera de sus grados, sean atendidos/as lo más tempranamente posible, brindando las herramientas necesarias que faciliten su comunicación, su adaptación a la institución, de tal manera que, el tránsito por el servicio educativo le permita alcanzar una buena competencia social en el mundo normo oyente.

A su vez, cuenta con un consejo superior cuyos objetivos son apoyar y acompañar la gestión pedagógica; efectuar la gestión económica para proveer de medios y recursos materiales y humanos a la institución en todos los aspectos; informar a la comunidad educativa de las decisiones adoptadas; generar espacios de participación para detectar demandas y necesidades de la comunidad educativa;

³¹ La sigla “ONG” se utiliza para identificar a organizaciones que no son parte de las esferas gubernamentales o de empresas privadas, cuyo fin fundamental es el bien social y comunitario.

diseñar y ejecutar distintas acciones para recabar ingresos; gestionar compra de bienes y materiales; y administrar la subvención otorgada por DIPREGEP al 100% para el pago de los sueldos correspondientes a la docencia.

Por su parte, tiene un arancel mínimo no privativo para su matriculación. Al tener el reconocimiento de la Subdirección de Salud, reciben el aporte de las obras sociales o prepagas de los/as estudiantes que la poseen.

- Escuela de Educación Especial N° 514 “República Argentina”

La institución pertenece al Barrio Don Bosco, ubicado en la calle San Martín 5650 entre Perú y Don Bosco.

Se trata de un espacio de gestión estatal de Educación Secundaria en la cual ingresan estudiantes que ya han finalizado sus estudios primarios en la Escuela Especial N° 502 "Dalmacio Vélez Sarsfield", ubicada en la calle Rivadavia 5645 de la ciudad de Mar del Plata. El ingreso de los/as estudiantes es directo, y por el momento, no se acepta el ingreso de otros/as estudiantes provenientes de otras instituciones, ya que, no hay capacidad de espacios áulicos para más de 200 personas, siendo esta cantidad su matrícula estudiantil.

Cuenta con una carga horaria de 8 horas, siendo desde las 08:30 hs hasta las 16:30 hs, es por ello, que los/as estudiantes, que alcancen los 18 años de edad, pueden realizar el título de Tramo Pedagógico para Técnicos basándose en la ejecución de talleres. Este título no es homologable con Educación Secundaria, sin embargo, les brinda conocimientos con respecto a la carpintería, confección, taller de armado, entre otros. También, realizan cursos de formación profesional (capacitaciones de corta duración) siendo las primeras salidas al mundo exterior. Esto quiere decir, que los/as estudiantes egresan del establecimiento en cuestión, pero, pueden ir sumando nuevos títulos y capacitaciones, además del título de Educación Secundaria.

En este establecimiento, también se trabaja con diferentes tipos de discapacidad, entre ellos, el trastorno severo del desarrollo y de la motricidad.

4.2 Organización institucional

Las instituciones analizadas prestan funciones en el horario de 08:30 hs a 16:30 hs: en turno mañana se dictan las áreas pedagógicas y en el turno tarde se realizan talleres. Además se brinda servicio alimentario (desayuno, almuerzo y merienda).

La institución N° 510, cuenta con aproximadamente seis salones para los/as estudiantes. Un espacio para la Dirección, un espacio para el Equipo Técnico, biblioteca, baños, dos salones en el sector de arriba de apoyo en “TEL” e intelectuales, un comedor y dos patios.

CEFA, cuenta con un gran patio al aire libre, un salón especialmente para las reuniones con el Equipo Directivo, también Vice, Tesorero y demás cargos. También cuenta con un espacio para la Dirección, un salón para el Equipo Técnico, otros salones, un comedor y baños.

La institución N° 514, cuenta con espacios cómodos y adaptados para estudiantes con discapacidades diferentes. Han transcurrido aproximadamente 3 años desde que se construyeron las rampas para sillas de ruedas, permitiendo el acceso a estudiantes con discapacidad motora. Lo que hace falta en la institución, es un ascensor para aquellos/as estudiantes con dicha discapacidad para que puedan acceder al primer piso, ya que, por escalera no es posible.

Por otro lado, cuenta con amplios espacios para el Equipo Directivo, el Equipo Técnico, Secretaría, Preceptoría, entre otros. También, la institución cuenta con una Cooperadora, aunque no todas las familias pueden abonar la cuota de la misma.

En cuanto al financiamiento de las mismas, CEFA pertenece a la gestión privada, es una ONG sin fines de lucro (DG), por lo que, los cargos están 100% subvencionados por el Estado. Los gastos de luz, agua, gas y limpieza se costean mediante cuotas o con obras sociales. Mientras que, las instituciones N° 510 y 514 son de gestión estatal.

En relación a su matrícula, en la Escuela N° 510 resulta ser de aproximadamente 250 estudiantes.

En CEFA, la matrícula es de aproximadamente 80 estudiantes. La institución trabaja con la discapacidad auditiva e hipoacusia.

Mientras que, en la Escuela N° 514, la matrícula es de aproximadamente 200 estudiantes. Cuenta con estudiantes de multiedad hasta los 14 años. La institución trabaja con nivel inicial y primario.

Cabe aclarar, que en esta modalidad, los establecimientos mencionados articulan con las Escuelas de Nivel, llevando a cabo las Propuestas Pedagógicas, las cuales son implementadas por el/la Maestro/a Inclusor/a teniendo en cuenta la Resolución 1664/17. Las tres instituciones abordadas cuentan con el/la Maestro/a mencionado de orientación intelectual, “TEL” y sordo hipoacúsico. Asimismo, articulan con las instituciones de Educación Especial cercanas a su zona y teniendo en cuenta la orientación.

4.3 Los Equipos Técnicos, su dinámica y conformación

El Equipo Técnico correspondiente de la modalidad de Educación Especial, se inscribe en una propuesta que pretende superar el paradigma médico y psicométrico para avanzar hacia un posicionamiento pedagógico curricular en Educación Especial, está enmarcado dentro de una dinámica transdisciplinaria.

En este sentido, un Equipo Transdisciplinario, se encuentra constituido por diversos/as actores/as institucionales escolares que intervienen pedagógica y educativamente con los/as estudiantes. Estos/as actores/as son los/as docentes, los/as integrantes del Equipo Técnico y los/as miembros/as del Equipo Directivo. Su participación debe garantizar un trabajo en equipo con una dinámica transdisciplinaria.

Las instituciones mencionadas cuentan con Equipos Técnicos conformados por diferentes profesionales, donde sus roles y funciones proceden de una formación específica existiendo disciplinas con mayor predominancia y a partir de las cuales se dan respuestas a problemáticas puntuales.

En relación a la conformación y antigüedad de sus integrantes podemos decir que:

- Escuela de Educación Especial N° 510: Cuenta con dos Equipos Técnicos, quienes desempeñan sus funciones en horario alternado (turno mañana y tarde). Asimismo, un equipo está encargado para funciones en sede y el otro para funciones en inclusión.

La conformación del equipo es de tres Fonoaudiólogas, tres Trabajadoras Sociales, dos Asistentes Educativos y una Terapeuta Ocupacional.

- CEFA: Está conformado por dos Equipos Técnicos, los cuales comparten el cargo de Trabajo Social, siendo a su vez, la única profesional que realiza horario alternado. La profesional entrevistada se desempeña en la institución desde el año 2017 con cargo titular. Tales equipos se encuentran integrados por dos Asistentes Educativos, una Trabajadora Social, dos Fonoaudiólogas y una Docente de Articulación.

Cabe aclarar que estos equipos se responsabilizan de la matrícula de estudiantes que concurren a sede y quienes participan del Proyecto de Inclusión de acuerdo al turno.

- Escuela de Educación Especial N° 514: El Equipo Técnico se encuentra integrado por dos Terapistas Ocupacionales, una Asistente Educacional y una Trabajadora Social. Con el nuevo diseño de Educación Especial, cada profesional que integra el equipo, debe contar con la información de cada estudiante (que discapacidad tiene, sus controles médicos, seguimiento, contacto con su familia) y trabajar de manera conjunta y articulada. Antes, con el antiguo diseño, se trabajaba de manera más parcializada. La Trabajadora Social se desempeña en la institución desde el año 2012 con cargo titular. Además, cursó el Tramo de Formación Pedagógica del Nivel Medio para Técnicos y Profesionales y Técnicos Superiores, y a su vez, realizó la carrera del Profesorado en Educación Primaria.

4.4 Las funciones de los procesos de intervención

De acuerdo a los aportes de Oliva (2015) ya desarrollados, una de las profesionales entrevistadas menciona que:

Particularmente en Educación Especial, la modalidad de nuestro trabajo es de asistencia, por un lado está bueno y por otro no, ya que, las familias son muy dependientes de nosotras y hasta a veces es como si fuera nuestra obligación hacer determinadas cosas, ya que, la demanda en Educación Especial es diferente a una Escuela de Nivel (Entrevista, 11 de mayo de 2023).

Al respecto, la profesional destaca que, luego de la pandemia el equipo volvió a trabajar en las denominadas “burbujas”, es decir, determinados días se trabajó en el turno mañana y otros en el turno tarde, por lo que resultaba difícil el conocimiento de algunas situaciones en profundidad.

En este sentido, complementamos estos aportes con los lineamientos de Gambina (2020), considerando que:

La intervención en lo social, es una convocatoria, una apelación, una demanda, que de esta manera implica un estar con el otro desde diferentes aspectos que se vinculan con la resolución de inconvenientes, problemas y complejidades que se presentan en la vida cotidiana y que se expresan de manera fuertemente singular (Gambina, 2020, p.24).

Es por ello, que debemos destacar que su rol profesional durante el mencionado contexto, se vio ligado a cuestiones burocráticas, como por ejemplo, solicitar turnos médicos, generando de esta manera, una gran demanda por parte de las familias.

En este punto, es donde podemos reconocer una modificación de los procesos de intervención del Trabajo Social ligados al ámbito educativo, ya que, el contexto de crisis conllevó a redefinir estrategias de intervención, en donde el rol de asistencia estuvo presente en la planificación de las mismas.

En cuanto a las funciones de dichos procesos, y reafirmando lo descripto anteriormente, las integrantes del Equipo Técnico de la institución, durante la pandemia, estaban encargadas de la entrega de los bolsones de alimentos a las familias. A su vez, se entregaban los materiales con las actividades de las docentes, y al mes siguiente, el equipo se encargaba de retirar las mismas. Complementariamente se llevaron adelante también otro tipo de tareas tales como la gestión de turnos médicos, brindar información respecto de cuidados vinculados al Covid; ejemplos vinculantes con otras funciones del Trabajo Social.

Aquí podemos observar que la función de asistencia, la función de gestión y la función de educación estuvieron presentes durante el contexto mencionado, remarcando una preeminencia de la función asistencial.

A partir de la gestión de recursos, debemos destacar que a través de los EOE las Escuelas lograron sostener las vinculaciones con las familias. En este caso, tal vínculo se ha visto fortalecido por intermedio de la entrega de la bolsa de alimentos, pero dicha entrega fue el medio para que las profesionales tengan conocimiento de cada situación y proceder a definir diversas estrategias de intervención respondiendo a cada demanda que se les presentara. En términos de Oliva y Gardey (2014), en los procesos de intervención es importante que se consideren tales funciones descritas de manera asociada en los procesos de intervención, considerando las coyunturas sociales y el contexto económico y político global.

La función de educación, se basó en procesos de intervención ligados a construir espacios de transmisión e intercambio de información por parte del equipo, a los/as estudiantes de las instituciones. Por ejemplo, se trabajaron temáticas como la Educación Sexual Integral (ESI), el ciberbullying, otorgando el material a todos/as los/as jóvenes. Como recurso para realizar el proceso de intervención se destaca el aprendizaje por parte de la Trabajadora Social del idioma de lengua de señas para poder trabajar con los/as estudiantes y familias.

De esta manera, siguiendo con los aportes mencionados, a pesar del contexto adverso, las instituciones cumplieron con la transmisión de información y lograron poner en práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación y ejecución de diferentes talleres.

En este punto, debemos destacar el rol fundamental de las instituciones educativas durante la pandemia en relación a las familias y la necesaria entrega de los

alimentos por parte del Estado, denotando la emergencia alimentaria y laboral agudizada en en dicho contexto.

Siguiendo esta línea de necesidades básicas, la colega destaca que:

Gracias a la entrega de la bolsa de alimentos, más allá de la asistencia, también logramos conectarnos con las familias y conocer información de la situación en la que se encontraban y cuáles eran sus necesidades emergentes. La idea en todo momento fue no perder el vínculo con la familia y sus necesidades. Si bien, lo pedagógico y lo práctico también importaba, la prioridad era el contacto (Entrevista, 3 de mayo de 2023).

En este caso, también se ve reflejada la importancia de procesos de intervención por parte de las colegas, en cuanto a las necesidades emergentes y al contacto con las familias de los/as estudiantes. Una de las profesionales, nos ha brindado en la entrevista su gran predisposición para brindar la ayuda necesaria todos/as los/as jóvenes:

Como integrante del Equipo Técnico, durante la pandemia, he hecho de todo, y siempre me presenté predispuesta a brindar las herramientas necesarias para ayudar a las familias. Trabajé un montón, no habiendo hora, ni día estando permanentemente en contacto con los estudiantes, su grupo familiar y sus necesidades (Entrevista, 3 de mayo de 2023).

4.5 Las tensiones entre las incumbencias y los mandatos institucionales

Siguiendo los aportes de Netto (2003), aproximarnos al campo educativo, desde la profesión, implica tener en cuenta la política institucional teniendo en cuenta normativas, condiciones laborales y además tener presente los elementos que regulan el ejercicio profesional. Estos elementos son reglamentados por la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, mientras que en la Provincia de Buenos Aires por la Ley N° 10.751 y el Código de Ética para graduados/as.

Con respecto a las entrevistas realizadas, se manifiesta que en relación a las incumbencias profesionales, durante la pandemia el horizonte siempre estuvo centrado en la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales.

Haciendo hincapié en el art. 9, donde se exponen qué actividades profesionales están habilitados/as para los/as Licenciados/as en Trabajo social, las funciones de las colegas entrevistadas han sido las de asesoramiento para las familias en los turnos médicos, entrega de alimentos, intervención en contextos domiciliarios (visita domiciliaria), institucionales y/o comunitarios.

En referencia al deber profesional mencionado y su correlación con el mandato institucional de los espacios ocupacionales del Trabajo Social, debemos destacar que en general ha habido por parte del Equipo Directivo apoyo respecto de las perspectivas, visiones y acciones del Equipo Técnico.

Otro aspecto analizado fue la modalidad de traslado de las/los estudiantes desde sus respectivos domicilios a la institución. El 95% de los/as estudiantes cuentan con traslados, cubiertos por la Provincia de Buenos Aires, donde la Trabajadora Social debe organizar y planificar los recorridos en función de lo estipulado normativamente (cantidad de kilómetros). En algunas ocasiones, cuando la combi los/as traslada a sus respectivos domicilios, y no se encuentran los padres/madres para recibirlos/as, el chofer de la combi se contacta con la profesional para resolver la situación. En palabras de una de las colegas entrevistadas, “para la Directora es funcional que lo realice, ya que, supuestamente es la que conoce todos los domicilios” (Entrevista, 11 de mayo de 2023).

Esta situación puede resultar ejemplo de aquello que se conoce como "mandato institucional" adjudicado y que al menos resulta necesario de problematizar.

Además, la profesional nos ha manifestado su malestar frente a las tareas que se le han adjudicado por parte del Directivo, en el período de tiempo que la institución atravesó las consecuencias de la pandemia.

Parte de esas tareas profundizaron vinculaciones con la Asociación Cooperadora, quien como sucede en otros establecimientos educativos, dio cobertura de diversos gastos que no alcanzaban a ser cubiertos con partidas presupuestarias estatales en tiempos de crisis, resultando un recurso para las estrategias cotidianas.

Siguiendo con esta línea, reconocemos en nuestro análisis que las decisiones provenientes de algunos Equipos Directivos, fueron adoptadas como mandato. Todo el personal profesional de la institución, debe trabajar de forma articulada para un mejor funcionamiento del establecimiento escolar. En este sentido, ambos equipos mencionados más arriba, tienen capacitaciones diferentes, en donde podemos observar que, desde el Equipo Técnico, por ejemplo, a partir de la modalidad de Psicología, mensualmente cuentan con plenarias donde se reúnen con sus Inspectores/as y se trabajan cuestiones propias del quehacer profesional. Estas plenarias brindan capacitaciones importantes para tener en cuenta a la hora de intervenir y trabajar de forma conjunta con el personal directivo.

En este sentido, se identificaron algunas experiencias vinculadas a estas situaciones se asocian a una profunda vulneración a las incumbencias profesionales, exigiendo el cumplimiento de tareas ajenas al quehacer profesional y desconsiderando los recursos y elementos necesarios para el desarrollo de procesos de intervención que garanticen la integridad de los/as profesionales y tengan impactos restitutivos de derechos en la población.

Reconocemos que, si bien la entrega de alimentos en cada domicilio, fue una tarea que la podía realizar cualquier integrante de la institución, la Trabajadora Social

logró trabajar otras cuestiones, como por ejemplo, conocer las familias en mayor profundidad, establecer vínculos, necesidades emergentes o agudizadas debido al contexto, entre otras. Dicha actividad brindó las herramientas necesarias para analizar y profundizar, a través de los procesos de intervención, sobre otros aspectos relativos a los/as estudiantes, su relación con la institución y acompañar a las familias en sus situaciones particulares. No obstante, esta cuestión que permitió profundizar el conocimiento de las familias, implicó una mayor sobrecarga laboral, toda vez que significó una reorganización ante esta demanda por parte de directivas/os.

4.6 Los procesos de intervención en el marco de la Educación Inclusiva

De acuerdo a la información obtenida a partir de la realización de nuestras entrevistas, llegamos a la conclusión de que las colegas entrevistadas, expresan adherir a la perspectiva de la educación por medio de la inclusión, ya que, en sus relatos destacan que los procesos de intervención en la modalidad especial, se ven orientados a fomentar el sentido de pertenencia, participación y permanencia de sus miembros en el sistema.

Complementariamente a estos aportes, en las entrevistas surgió la temática de la conectividad a internet durante el contexto de la pandemia. Debemos mencionar, que dicha temática emergió como problemática dentro del mundo escolar, ya que, se presentaron dificultades para presenciar las clases o la realización de actividades virtuales por parte de los/las estudiantes.

De acuerdo a los datos recabados, los casos más destacados durante el contexto mencionado fueron; estudiantes que no contaban con la cantidad necesaria de dispositivos celulares o computadoras en sus hogares para compartir con sus hermanos, a su vez, no contaban con la memoria necesaria en su dispositivo para almacenar los archivos que enviaban las docentes. Este aspecto pone en tensión la

noción de "inclusión educativa", categoría que fue profundizada en pandemia en todos los niveles educativos poniendo de manifiesto diferencias sustanciales a partir de posibilidades socio-económicas que condicionaron las posibilidades reales de resolver situaciones.

Asimismo, existieron casos en donde los/as estudiantes no podían conectarse a determinada hora para presentar una actividad escolar, por lo que se les tuvo consideración, desde el equipo y la docente a cargo. Podemos concluir, que los tiempos en la pandemia, se debieron a los de las familias y su disponibilidad. El equipo, integrado por profesionales de diversas disciplinas, se ha adaptado a las circunstancias del contexto y comprendiendo las necesidades de cada estudiante, como por ejemplo, en aquellos casos donde el equipo realizaba la tarea de acercar el módulo al respectivo domicilio, y luego encargarse de retirarlo, logrando de esta manera que todos/as tengan la posibilidad de entregar sus actividades escolares, a pesar de las dificultades.

Otro de los aspectos que se han presentado como impedimento en los tiempos mencionados, fue el impacto en los procesos de salud de cada estudiante. Algunos de ellos/as presentaban dificultades para trasladarse a un Hospital por ejemplo, y desde el equipo se buscaron diferentes alternativas para solucionar esta problemática (traslado en combi recurso utilizado de manera puntual). De este modo, se evaluaba la situación económica del estudiante y de su familia, priorizando a aquellos/as que realmente no contaban con la posibilidad para trasladarse o no disponían de un vehículo propio.

4.7 Las condiciones laborales de las Trabajadoras Sociales

En relación a este apartado, nos centraremos en las determinaciones de naturaleza material objetiva haciendo énfasis en las condiciones laborales de las

profesionales y los medios que utilizan. Dos de las colegas entrevistadas, se desempeñan laboralmente en el ámbito estatal y una en el ámbito privado.

Siguiendo a Cimarosti (2022), recordamos que es importante problematizar el espacio estatal como expresión de las relaciones sociales de producción propias de la sociabilidad capitalista, ya que, la mayoría de estas instituciones pertenecen a dicho espacio. Por su parte, una de las tres instituciones que hemos entrevistado, es de gestión privada, sin embargo pertenece a una ONG que es financiada por el Estado y por cuotas de obras sociales.

Teniendo en cuenta estos datos, una de las colegas entrevistadas, ha manifestado que las condiciones laborales en el contexto de pandemia, en cierto sentido fue “catastrófica”, conllevando a la extensión de la jornada laboral.

El hecho de que se haya prolongado el trabajo en las instituciones repercutió en las profesionales expuestas a situaciones donde no se cuidó el descanso laboral en ningún aspecto. Esta situación, además conllevó a la responsabilidad de la utilización de recursos personales para sostener el trabajo, como los teléfonos y computadoras personales para poder comunicarse con la institución y las familias. Asimismo, la utilización del vehículo propio para llevar a cabo la entrega de los alimentos y de las tareas escolares a los respectivos domicilios.

Complementando lo mencionado, frente a este hecho puntual adverso cada profesional debía proveer de sus recursos personales, este punto resulta ser relevante a la hora de poder analizar la presente investigación, ya que, nos brinda la información necesaria para comprender los diferentes escenarios que se han manifestado en la pandemia, y como las profesionales debieron modificar sus procesos de intervención frente a las diversas situaciones que se les han presentado.

En paralelo a esta situación, debemos destacar la temática de los protocolos de cuidado en las instituciones, donde las colegas nos han mencionado que en las instituciones donde se desempeñan ambas, los reglamentos se respetaron estrictamente. Por lo que, además de realizar horas extras en el espacio laboral, se debieron cumplir los reglamentos de manera eficaz y siendo responsable frente a las tareas. Este hecho sucede en todas las instituciones, pero no queremos dejar pasar, este dato que hemos obtenido en base a nuestras entrevistas.

Frente al período de crisis económica y social, las profesionales han brindado respuestas con los recursos disponibles a las familias y, además de ello, lograron resolver diversas situaciones problemáticas en corresponsabilidad con el resto del personal institucional. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que se intensificaron las condiciones de precarización en la intervención, tensionándose la relación entre mandatos institucionales, objetivos profesionales e incumbencias.

4.7 El ejercicio de la autonomía profesional en el contexto educativo

Siguiendo los lineamientos de Aquín (2012), nuestra profesión adquiere un significado social, en el marco de relaciones sociales que se dan dentro de una sociedad capitalista, las cuales van señalando los límites y posibilidades de la intervención profesional. En este punto, debemos considerar, que la sociedad y el ámbito institucional en el cual se desempeña el profesional, son componentes a considerar para delimitar la autonomía, en términos de la autora.

Conforme a lo expuesto, las profesionales entrevistadas intervinieron siguiendo un marco institucional en el cual delimitaron sus procesos de intervención durante el contexto de pandemia. Es por ello, que coincidimos nuevamente con los lineamientos de Aquín, planteando que la autonomía es siempre relativa, y que, “el

grado en que un campo social es capaz de retraducir a su propia dinámica, a su propios términos, las demandas y coacciones externas”. (Bourdieu, 2000, p. 83).

En función de lo mencionado, hemos destacado que la capacidad de autonomía profesional de las colegas entrevistadas, permitió en el contexto de pandemia, el poder de decisión en la definición de actividades y en determinadas estrategias de acción desde la perspectiva de la modalidad de Educación Especial frente a las demandas institucionales.

En correlación Pantanali (2019) resalta la necesidad de entender el Trabajo Social desde una perspectiva estratégica, subrayando su papel en la mediación de las relaciones sociales contradictorias en una sociedad capitalista. Así "el Trabajo Social tiene ciertos márgenes de maniobra y libertad para configurar sus modos de actuación, es decir, una autonomía profesional relativa" (Pantanali, 2019, p.106), agregando que esa autonomía está condicionada por la formación profesional, la reglamentación jurídica, y las organizaciones de defensa de intereses profesionales y laborales.

La intervención en el Trabajo Social se entiende como un despliegue de estrategias porque implica planificar y establecer objetivos y metas, investigar y elegir los métodos más adecuados para alcanzarlos (como las actividades, instrumentos y recursos necesarios), y llevar a cabo esas metas. Este proceso es característico de toda forma de práctica social y depende del proyecto socio-político en el que el profesional se encuentre inmerso. Además, está influenciado por las fuerzas sociales en juego durante el proceso y por las condiciones objetivas y subjetivas que afectan la actividad profesional (Pantanali, 2019).

Durante la pandemia, la entrega de mercadería se convirtió en una estrategia crucial de intervención para las Trabajadoras Sociales.

Dicha entrega durante la pandemia puede ser vista no solo como una respuesta inmediata a las necesidades urgentes de la población, sino también como una táctica dentro de una intervención más amplia, establecer y mantener contacto directo con las familias. Al entregar mercadería directamente a las familias, se tuvo la oportunidad de interactuar y realizar una mejor comprensión de las necesidades.

Podemos concluir, que en virtud del contexto de pandemia las colegas han expresado en sus relatos, que han logrado realizar un trabajo cooperativo junto a los diversos profesionales que integran los equipos de trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos mencionado al inicio de este trabajo, nuestra investigación se inscribe en el campo de estudio de los procesos de intervención en Trabajo Social a partir de reflexionar en las instituciones de modalidad especial durante el período de pandemia siendo los años 2020 y 2021.

Intentamos dar cuenta, de que, la pandemia por Covid-19 en nuestro país, ha modificado la vida cotidiana de los/as estudiantes, las familias y de los propios procesos de intervención exponenciando desigualdades ya existentes. Partimos de la base, que la recomendación y pauta oficial “Quédate en casa” dictaminada por el Estado Nacional, implicó modificaciones y tensiones, no sólo en las familias con las que han trabajado las profesionales, sino también, en su ejercicio profesional, con las dificultades que esto ha representado.

Por su parte, nuestro trabajo también tuvo por objeto dar cuenta de las tensiones entre las incumbencias profesionales y los mandatos institucionales que han atravesado las profesionales, al mismo tiempo que la autonomía profesional, que se orienta hacia el fortalecimiento de una práctica profesional garante de acceso a derechos.

Adherimos nuevamente a los lineamientos de Burgardt (2020) permitiendo caracterizar los impactos de la pandemia en el cotidiano de los distintos espacios ocupacionales del Trabajo Social, tratándose entonces, de instituciones que demandaban la continuidad de las intervenciones profesionales con las mismas condiciones y características que antes de la propagación del Covid-19, sin garantizar la disponibilidad de los recursos necesarios para el autocuidado.

Situaciones donde se demandaban acciones a las profesionales ajenas a las incumbencias profesionales, donde el discurso voluntarista y mesiánico atraviesa las

lógicas institucionales, la modificación del espacio y modalidad de trabajo, demandando intervenciones puntuales a las profesionales, con la incertidumbre de las formas que asumirá el reinicio de actividades, y la continuidad de la práctica profesional no garantizando los recursos necesarios para su desarrollo en el marco de las recomendaciones preventivas oficiales.

A su vez, existieron situaciones en el ámbito de la modalidad de Educación Especial, en donde las incumbencias profesionales estuvieron ligadas a dar una respuesta inmediata tratándose de una intervención de corte asistencialista, en donde las propias profesionales manifiestan su descontento. Es por ello que, siguiendo los lineamientos de Mallardi (2014), el Trabajo Social no tendría entonces un papel en la estructura social, sino papeles (“roles”) localizados, éstos reducidos a sus funciones, tareas y actividades cotidianas determinando su función social.

En este sentido, los procesos de intervención en Trabajo Social en un espacio ocupacional determinado implican un análisis teniendo en cuenta dos líneas concretas: en primer lugar, la singularidad de la política institucional en la cual se inscribe la práctica profesional, considerando normativas, la política institucional, prestaciones, condiciones laborales, entre otros; y, en segundo lugar, los elementos que regulan el ejercicio profesional (Netto, 2003).

Comprender el cotidiano profesional que se expresa en los ámbitos laborales, nos invita a reflexionar en torno al trabajo humano en general y del Trabajo Social en particular. Cimarosti y Mallardi (2023) retoman los aportes de Lukács (2004)³², donde afirma que aquello que distingue al trabajo humano es la capacidad de anticiparse a los efectos de sus acciones, de materializar finalidades previamente definidas, subordinadas a la voluntad de la persona.

³² Lukács G. (2004). *Ontología del ser social: El Trabajo*. 1° edición. Buenos Aires. Argentina: Editorial Herramientas.

Nuestro análisis demostró la pertinencia de algunos aportes expuestos por Commisso (2022), que plantea que es necesario que tales procesos sean definidos desde una lectura profunda y analítica de la categoría familia en general, así como también las expresiones de las familias particulares con las cuales se interviene, como ha sucedido en las diversas instituciones donde cada colega ha observado y llevado adelante su accionar profesional teniendo en cuenta las necesidades que cada grupo familiar presentaba en el contexto de pandemia.

El Trabajo Social cumple un rol fundamental como profesión activa en la Educación Inclusiva, teniendo como finalidad la protección y promoción de los derechos de los/as niños/as y adolescentes, como así también la defensa del derecho a la educación de calidad para todos/as los/as estudiantes.

A su vez, el rol de las profesionales tiene una función transformadora en pos de la promoción y de la plena construcción de los/as estudiantes como sujetos sociales, capaces de autogestionar su propia vida personal, familiar, comunitaria y poder generar formas que afiancen el pleno ejercicio de sus derechos y de la ciudadanía.

A lo largo de este trabajo nos hemos aproximado a la caracterización de las funciones llevadas adelante por las colegas en el contexto de pandemia durante el período 2020-2021, reconociendo tensiones entre las incumbencias profesionales y mandatos institucionales.

Esperamos pueda ser insumo para otras líneas de investigación que abonen a repensar nuestra profesión.

BIBLIOGRAFÍA:

Aquín, N. (2012). El problema de la autonomía en el Trabajo Social”. Revista de Trabajo Social. Año 5 - N° 8. Tandil.

Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Nueva Visión Buenos Aires.

Burgardt, C., Macias, C., Cimarosti, M., y Mallardi, M. (2020). Particularidades y tensiones en la intervención profesional en el marco de la Pandemia Covid-19. 1a edición. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Cimarosti, M. (2022). Trabajo Social, procesos de intervención y conquistas profesionales: la perspectiva crítica como posibilidad histórica. - 1a edición.- Tandil: Mario Eduardo Gambandé.

Cimarosti, M., Mallardi, M. (2023). El cotidiano profesional en Trabajo Social: Elementos para su crítica. En: Cappello, M. (2023) “Perspectiva histórico crítica en Trabajo Social. Fundamentos y procesos de formación e intervención profesional”. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Código de Ética para Graduados/as en Servicio Social o Trabajo Social. (1986). Link: <https://www.trabajo-social.org.ar/codigo-de-etica/>

Commisso, A., Cimarosti, M., Mallardi, M. (2022). Familia, estrategias de cuidados y cambios legislativos: interpelaciones al Trabajo Social - 1a edición.- La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Disposición 09/09. “Equipos Interdisciplinarios Distritales”. Link: <https://bejomi1.wordpress.com/2009/05/16/disposicion-0909-e-i-d-equipos-interdisciplinarios-distritales/#:~:text=Los%20Equipos%20Interdisciplinarios%20Distritales%20son,comunidades%20escolares%20y%20sus%20contextos.>

Disposición 185/22. “Rol del Equipo de Orientación Escolar”. Link: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>

Disposición 15/03. “Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial”.

Ficha de Cátedra Taller de Práctica Integrada Nivel III “POLAR”. (2020). Procesos de Intervención en Trabajo Social: Aproximación a sus fundamentos. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gambina, C. [et al.]. (2020). Palabras urgentes: dossier sobre Trabajo Social y Covid-19. 1a edición.- La Plata: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Gardey V., Oliva A., Pérez C. y Romero S. (2020). Trabajo Social y Condiciones Laborales: Características generales de los espacios ocupacionales en la Provincia de Buenos Aires. ICEP-CATSPBA.

Grassi, E. (1989). La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana. Hvmánitas Editora, Buenos Aires.

Guerra, Y. (2015). Trabajo Social, fundamentos y contemporaneidad. La Plata: ICEP-CATSPBA.

Iamamoto, M. (1997). Servicio Social y división del trabajo. Cortez Editora, San Pablo.

Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. (2014). Link: <https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/>

Ley del Ejercicio de la Profesión de Asistente Social N° 10.751. (1989). Link: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xAA6RHox.html>

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Link:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley De Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. (2007). Link:
<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Mallardi, M. (Ed). (2014). Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Mandel, E. (1987). El capitalismo tardío. Ediciones Era. México.

Netto J. (1997). Capitalismo monopolista y Servicio Social. Editora Cortez. São Paulo, Brasil.

Netto, J. (2003). El Servicio Social y la tradición marxista. Editora Cortez. São Paulo, Brasil.

Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. Cuadernos de Pesquisa.

Oliva, A. y Mallardi M. (Comps.). (2011). Aportes tácticos operativos a los procesos de intervención en Trabajo Social. Consejo Editor UNCPBA. Tandil.

Oliva, A. (2015). Trabajo Social y lucha de clases: análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina. -1a ed.- La Plata: Dynamis.

Oliva, A. y Gardey, V. (2014). Componentes de la asistencia en los procesos de intervención. En: Mallardi, M (2014). Procesos de intervención del Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico. La Plata: ICEP-CATSPBA. Libro digital en: www.catspba.org.ar

Pagliaro, S. (2012). La intervención profesional del Trabajador Social en la normativa de la “Escuela para todos”. Revista de Trabajo Social. Plaza Pública, Año 5, (Nº 8). Tandil.

Pantanali, S. (2016). Ofensiva neoliberal y política de niñez y adolescencia : estrategias del trabajo social crítico para su enfrentamiento. Cap. IV. - 1a ed. - Dynamis. La Plata.

Pastorini, A. (2019). Los fundamentos del modo de producción capitalista como clave para analizar las políticas sociales. En: Mallardi W. y Fernández N. Cuestión Social y Políticas Sociales. Editora Puka. Tandil.

Resolución 1664/17. “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires”. Link: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>

UNICEF Y UNESCO. (2002). “Hacia el desarrollo de las Escuelas inclusivas”.

ANEXO

Estructura: