

## **El Trabajo Social y la cuestión educativa en la Ciudad de Buenos Aires: Experiencias desde el ejercicio profesional en el Programa de Asistencia Socioeducativa a Escuelas Medias y Técnicas**

Valeria Ramirez

Lic. en Trabajo Social (UBA-2003), Maestranda en Políticas Sociales (UBA – Cohorte 2018)

Contacto: lic.valeriar Ramirez@gmail.com

---

Este artículo surge de la invitación del Consejo Profesional a poner en diálogo algunas cuestiones sobre el Trabajo Social en el ámbito educativo y en el marco de las profundas transformaciones que las instituciones escolares se encuentran atravesando en el actual contexto de pandemia. Fue presentado en el conversatorio llevado a cabo el pasado 21 de septiembre de 2020.

En ese marco, el objetivo ha sido compartir mi experiencia como integrante de un equipo en el Programa de Asistencia Socioeducativa a Escuelas Medias y Técnicas (ASE), en el que me desempeñé desde el año 2007. El artículo está estructurado en tres partes. En primer lugar, una presentación del Programa ASE en términos de política pública y escenario de intervención. En segundo lugar, la experiencia de mi equipo en el contexto de pandemia. Y por último, algunas reflexiones sobre posibilidades y desafíos que encuentra el Trabajo Social en este recorrido, y específicamente en relación al Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

### **El programa ASE. Cómo surge y en qué estábamos cuando irrumpió la pandemia.**

El programa de Asistencia Socioeducativa a Escuelas Medias y Técnicas surge entre 2003 y 2004, bajo la gestión Filmus-Perazza en la por entonces Secretaría de Educación Porteña, como parte de una batería de programas con enfoque socioeducativo como Puentes Escolares, Alumnas Madres. En nuestro caso específico, tuvo como fin acompañar la instalación de la Ley de Convivencia Escolar.

Me permito aquí un paréntesis para señalar lo que de particular tiene la Escuela Media en el sistema escolar. Básicamente en tres puntos que se interrelacionan todo el tiempo en el escenario de intervención:

- Su obligatoriedad es reciente, tanto en lo legal como en lo social. En términos de matriz sociocultural, sigue con fuerte vigencia la idea de que la escuela media es para la elite, reservada para algunos que pueden sostenerla, a diferencia de la escuela primaria cuyo sentido de universalidad se remonta al origen mismo de la escuela pública.
- El estudiantado está en plena adolescencia, como etapa vital. Lo que implica un choque generacional con el mundo adulto.
- Hay una exigencia del mundo adulto hacia los estudiantes de nivel medio, que no parece acompañar los tiempos de transición desde el nivel primario. Se exige una repentina autonomía, y un interés por la escuela que se da por naturalizado, y se instituye como normalidad.

En esta trama, el ASE tuvo origen en la problematización de una serie de prácticas expulsivas en lo que tiene que ver con el abordaje de conflictos de convivencia. Se buscaba la instalación de un Nuevo Sistema Escolar de Convivencia, que implicaba tocar fibras íntimas del ethos institucional, encontrando una serie de fuertes resistencias de diversos actores de la escuela. La tarea se trató de construir un vínculo de confianza con cada equipo de conducción escolar, un espacio de trabajo con distintos estamentos en clave de repensar la práctica, un acompañamiento al armado de los Consejos y Documentos de Convivencia. En la estructura piramidal del sistema educativo, fue estratégico en este punto que el ASE fuera un equipo externo a la planta funcional de las escuelas, que no dependiera jerárquicamente de las rectoras de los establecimientos sino directamente del ámbito central del ministerio.

La intervención se planteó (y se plantea) en forma situada. Desde el diseño, se pensó en un equipo interdisciplinario por Región. En Media y Técnica, la ciudad está dividida en regiones, cada una agrupando dos o tres distritos escolares linderos. En mi caso por ejemplo, integro un equipo que abarca tres distritos y 16 escuelas. Cada equipo estuvo conformado por psicólogas y psicólogos en su gran mayoría, con unas pocas Lic. en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. Algo más tarde se incluyeron Trabajadoras Sociales, idealmente una/o por equipo.

Recapitulando entonces, el Programa ASE buscó conformar equipos externos a las escuelas, con el mandato de trabajar en forma situada a nivel institucional para lograr la instalación del sistema democrático de convivencia. Este mandato coexistía con la atención de situaciones-caso de estudiantes, entendidas como situaciones de vulneración de derechos en su entorno familiar o situaciones de vulnerabilidad en su salud emocional. En aquel momento de inicio del ASE, sólo las escuelas técnicas tenían Departamento de Orientación (DOE)<sup>1</sup>, mientras que en muchas escuelas medias estos equipos no estaban constituidos como tal, por lo que esa vacancia era cubierta desde el Programa.

Desde entonces, el trabajo sobre los “casos” se lleva a cabo en forma articulada con estos profesionales de cada escuela. El recorte está dado porque se entiende como necesaria una articulación/derivación hacia efectores de salud y/o las defensorías zonales, ubicando al ASE como puente entre Educación y otras áreas de gobierno. Por la impronta que dio origen al Programa, este abordaje la mayoría de las veces no se dá en forma directa con estudiantes o sus familias, y si en ocasiones se toman entrevistas se busca estar acompañando al DOE, al tutor/a o director/a. La idea que subyace es la de “estar detrás del telón” y fortalecer las figuras docentes, que comparten la cotidianeidad de la trama vincular escolar.

En estos 17 años de existencia del Programa ASE, ha pasado mucha agua bajo el puente. La gestión macrista sin duda fue un punto de inflexión, que llevó a cierta crisis de sentido de esta política pública. Cuestiones estructurales entramadas con decisiones políticas, llevaron a focalizar el campo de trabajo sobre la intervención que hace eje en el “pibe/a problema” y en ese movimiento, se tiende a correr la mirada de la “institución escolar problema”.

Para sintetizar este primer punto entonces, el Programa ASE se inserta en dos grandes espacios de la intervención: la intervención a nivel institucional, que busca trabajar con los distintos estamentos para “mirar hacia dentro de la escuela”. Y la intervención a nivel de la singularidad de algunos estudiantes -

---

<sup>1</sup> A diferencia del nivel primario, encontramos dentro de las escuelas secundarias los llamados Departamentos de Orientación Escolar con cargos de Asesora Pedagógica y Psicóloga Escolar, cargos paulatinamente se fueron creando cubriendo todo el nivel. No existen cargos de Trabajadora Social dentro de las plantas funcionales de las escuelas.

espacio hegemónico en la demanda de las escuelas y de la actual gestión ministerial-, el cual tiende a “mirar hacia fuera de la escuela”, a las familias, al tratamiento psicológico que necesita el o la estudiante, a la intervención de las defensorías. Claro que son espacios interrelacionados, y cuando hacemos foco en un estudiante se puede ver en su situación toda la trama institucional escolar, y también interpelarla. En ambos espacios la impronta del programa, construida en ese proceso histórico que intenté esbozar, es buscar la inclusión del estudiantado, el sostenimiento de las trayectorias escolares, promoviendo condiciones que favorecen eso. Fundamentalmente las centradas en la vida institucional-escolar, y también condiciones que deben garantizarse desde otras áreas del Estado, con quienes se trabaja en un marco de corresponsabilidad.

### **La experiencia de mi equipo en el programa ASE en estos meses signados por la pandemia.**

Cuando llegó la pandemia, nos encontró con cierta paralización. Fueron unos días de saber que las y los docentes estaban haciendo malabares para adaptar su tarea a la distancia, y de entender además que en esa situación, estrictamente académica en ese momento, no teníamos mucho que aportar como equipo. Fueron los días en que secretarías y preceptoras hicieron un enorme esfuerzo por reunir los datos de mail y teléfonos, sin poder acceder a priori a los legajos porque las escuelas estaban cerradas. Las y los docentes, en desigualdad de condiciones, se armaron de las herramientas como classroom o blogs, grupos de whatsapp, mails, plataformas de videoreuniones. Se dio también en paralelo la convivencia en un mismo “aula” de diferentes medios para comunicarse y sostener la educación a la distancia. Pienso que “caótico” es la palabra que mejor describe ese momento.

Como ASE, la primera indicación de nuestra superioridad jerárquica fue por mail, pidiendo colaboración para acompañar las entregas de alimentos de la escuela que quedara más cercana a nuestro domicilio, con la idea de encuestar a las familias en la fila y detectar necesidades. En general, esa indicación fue rechazada por no adecuarse a nuestro rol y función, ya que ni siquiera se trataba de acompañar a las escuelas con las que trabajamos.

En mi equipo, decidimos tomar la iniciativa de hacer reuniones virtuales con cada escuela, en principio con el Departamento de Orientación Escolar. Así lo hicimos, teniendo un primer nivel de intercambio que nos permitió obtener un acercamiento en clave diagnóstica a cada institución. El trabajo, conocimiento y vínculo previo con cada institución, nos permitía además una lectura y un espacio de intervención.

En términos generales, las demandas continuaron centradas en algunos estudiantes: los que no se conectan. Primero buscando teléfonos en nuestros registros de campo, después llamando nosotras mismas a las familias. Las situaciones de emergencia con foco en lo alimentario también atravesaron la preocupación de la comunidad docente. Así como la falta de dispositivos e internet. En ambas cuestiones, en algunos casos se esperaba que nosotras tuviéramos una información calificada por depender más directamente de la cúpula del ministerio. A poco, quedó claro que no teníamos información más que la circulaba por todos lados, ni tampoco estaba gestionándose una esperada articulación con el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat.

En el mes de junio, atravesó el escenario de intervención el pedido del Ministerio por el que las escuelas debían hacer un informe de cada estudiante, indicando si se conectó o no, si entrega regularmente las actividades. Con ello se intensificaron demandas de intervención por situaciones de estudiantes que no responden a lo que la escuela proponía, ya sea porque no se conectaron o porque no pueden, o no quieren responder al ritmo que se les pide. Sólo algunas de estas situaciones ya eran conocidas por nosotras, porque antes de la pandemia había indicadores de alto ausentismo o cuestiones que ameritaron la solicitud de intervención a la Defensoría Zonal.

En estas intervenciones, donde buscamos convocar y motivar a la participación en la propuesta escolar, nos encontramos con estudiantes que no tenían dispositivos ni conectividad, y otras/os que sí los tenían pero que por diversos motivos (grado de autonomía, organización familiar, situación anímica) no pudieron sostener el ritmo y quedaron atrasados. En términos generales, las respuestas de las escuelas eran las mismas que las estandarizadas para el conjunto del estudiantado: así te sumes en junio o compartas una computadora o celular con cuatro personas, la indicación de la escuela era/es “ponerse al día”.

La imagen para figurar esto es un tablón de classroom con una carpeta por cada una de las 13 materias donde cada profe sube sus consignas semanalmente. A medida que pasa el tiempo, para estas y estos estudiantes “ponerse al día” se va tornando un imposible, generándose un sutil mecanismo por el que damos la bienvenida y expulsamos al mismo tiempo.

Como en todas las instituciones, hay experiencias instituyentes. En algunos casos, se pudieron romper los compartimentos estancos y pensar un medio de comunicación unificado, trabajos por área y no por materia, organizar “semanas de” para intercalar las clases, armar trabajos integradores para aquellos que están atrasados en la cursada. Y entonces en nuestro classroom figurativo se fueron reduciendo el número de carpetas y también las exigencias. Hay experiencias interesantes donde el cuerpo docente se propuso estrategias para acercarse a las y los estudiantes desde otro lugar que no sea el de exigencia académica.

Por esas cuestiones que mencionábamos al principio y que caracterizan nuestra escuela secundaria, es común que este tipo de estrategias y adecuaciones de la propuesta escolar sean resistidas. Observamos que el primer impulso fue llevar la escuela de siempre a la virtualidad. Y eso implica una matriz meritocrática, centrada además en el rendimiento académico. Ello no quita el enorme esfuerzo que el colectivo docente ha dedicado en este inédito y disruptivo contexto. Pero se trata de observar el sentido hegemónico del vaivén institucional, en estos días confirmado por las resoluciones ministeriales sobre la evaluación y acreditación de aprendizajes de este ciclo lectivo.

Desde nuestro espacio de intervención en el ASE, buscamos poder complejizar la mirada, reconocer estrategias innovadoras muchas veces aisladas, que fueron atendiendo la singularidad del momento, y sugerir institucionalizarlas. Poner el lazo, el vínculo entre estudiantes y con el mundo adulto, en el centro de la escena de la escuela, en el centro de la escena del aula y generar aprendizajes significativos, siempre fue un desafío para la escuela secundaria. Y este contexto de pandemia no iba a ser la excepción.

## **¿Qué tiene el Trabajo Social para aportar en este escenario? ¿Qué articulación podemos pensar con el Sistema de Protección?**

Aquí quisiera compartir una posible mirada sobre este asunto.

Es muy común que se nos asocie a las trabajadoras sociales como el nexo con las Defensorías Zonales y con todas las intervenciones que son necesarias en esa articulación: entrevistas a familias, elaboración de informes, contacto y vínculo con los equipos intervinientes de las defensorías. En esta pandemia ese rol revistió de algunas dificultades y desafíos, que no son ajenos a los ya existentes en las relaciones intersectoriales de las políticas públicas, y sobre los que no voy a explayarme en este artículo.

Asumiendo eso y en otro plano de esta cuestión, nos invito a pensar por un momento el Sistema de Protección más allá de la red de organismos administrativos que son autoridad de aplicación de las Leyes 26061 y 114. Pensar el sistema de protección como un sistema, como una red de distintos actores, de distintas instituciones con diferentes y específicas responsabilidades sobre la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. En este sistema, pensado así, la escuela tiene un rol fundamental e indelegable en el acceso al derecho a la educación.

Imposible eludir en esta clave el piso de condiciones para el actual contexto: computadora e internet, y las políticas necesarias para garantizar el acceso universal a esas condiciones. Poder leer esta falta en clave de vulneración de derechos y sumarnos como colectivo profesional a la denuncia pública al respecto, no es un aporte menor que podemos hacer desde el Trabajo Social.

Pero quiero profundizar en lo que sí tenemos injerencia directa, pensando en el escenario de intervención que comparto con mi equipo en el Programa ASE. En la escuela secundaria, el derecho a la educación reviste una complejidad que es preciso atender y frente a la cual el Trabajo Social tiene mucho que aportar. Intervenir sobre los mecanismos de la propia institución escolar que obstaculizan el acceso a este derecho: la falta de participación protagónica de las y los estudiantes, la falta de espacios para que su voz sea escuchada y además tenida en cuenta, la necesaria revisión de la propuesta pedagógica para atender las necesidades singulares de cualquier contexto, y de este contexto en particular.

En esta pandemia, que se priorice el sostenimiento del lazo social sobre el “rendimiento” académico meritocrático; que se adecúen las propuestas, que haya una consigna por estudiante si es necesario, para que ningún pibe o piba sienta que es invitado a colgar los guantes. Estos y todos los aspectos que hacen a propiciar condiciones para que las y los estudiantes quieran estar y permanecer en vínculo con la escuela.

Es posible aportar desde la mirada integral de nuestra profesión a estas necesidades. Buscar, propiciar los espacios de intercambio de nuestros equipos con profesores, preceptores, departamento de orientación, tutores, conducción escolar para repensar las prácticas y dinámicas institucionales, fortalecer las prácticas instituyentes, impulsar estrategias innovadoras, romper los compartimentos estancos de cada profe con su programa y sus tiempos, cuestionar el sentido de normalidad desde el que se depositan expectativas en la respuesta de los estudiantes, promover iniciativas que busquen dar protagonismo al estudiantado, que lo que la escuela ofrece en esta necesaria modalidad a distancia permita acercarse lo más posible al espacio vincular que se da en las aulas.

En definitiva, pensar la escuela secundaria en clave de derecho a la educación, y promover desde adentro, desde un enfoque situado, las transformaciones en las prácticas institucionales que sean necesarias para que ese derecho sea efectivo y significativo a las realidades de las adolescencias. Pensarnos así como escuela, como un actor clave en el sistema de protección integral. No sólo en la detección temprana de situaciones de vulneración de derechos que ameritan la intervención a otros organismos, sino como actor clave desde su función y responsabilidad específica.