

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Doctoranda
Rosario Itatí González

Trabajo Social escolar en la provincia de Misiones, Argentina. Las Disputas del campo y el proceso de institucionalización del Trabajo Social en las Escuelas Públicas de Misiones

Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de “Doctora en Ciencias Humanas y Sociales”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Director
Dra. Susana Beatriz Moniec
Co-Directora
Dra. Sandra Liliana del Carmen Montiel

Posadas, julio 2025



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

TÍTULO:

Trabajo Social escolar en la provincia de Misiones, Argentina.
Las Disputas del campo y el proceso de institucionalización del Trabajo Social en las
Escuelas Públicas de Misiones

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Humanas y Sociales
de la Universidad Nacional de Misiones

Doctoranda: Magíster en Antropología Social Rosario Itatí González

Directora: Dra. Susana Beatriz Moniec

Co - Directora: Dra. Sandra Liliana del Carmen Montiel

Posadas, Julio del 2025

*A mis queridas hijas, **Cassandra** y **Nahir**,*

*A **Feliciano**, mi nieto,*

*A **Oscar**, mi compañero de vida, por su amor y apoyo constante.*

*A mi tierna y pequeña **Frida**, por su fiel compañía en cada jornada.*

*Y a la memoria de mi madre, **Juana**, cuya inspiración iluminó e ilumina mi camino.*

Agradecimientos

Entre los innumerables aprendizajes logrados a lo largo de este trayecto formativo, uno en particular resuena como invaluable: el agradecimiento. Aquello que la Real Academia Española concisamente describe como "sentimiento de estimación y reconocimiento del beneficio o favor recibido", ha sido, en mi experiencia, la virtud fundamental que me permitió valorar y avanzar en cada uno de los momentos de esta tesis doctoral. Más allá de su definición formal, esta cualidad se manifiesta no sólo como un acto de reconocimiento, sino como la fuerza hallada en el apoyo incondicional e inestimable de numerosas personas e instituciones.

Este camino, que fue a la vez una verdadera travesía, estuvo lleno de desafíos. A pesar de ello, la profunda pasión por lo estudiado, sumada a la gran admiración por los/as profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en instituciones escolares en un contexto complejo, siempre prevaleció, impulsándome a la mejora continua. Esta compleja interacción entre las adversidades y el fervor por el conocimiento fue, paradójicamente, lo que me enriqueció.

En este contexto de gratitud, deseo expresar mi más sincero reconocimiento a quienes hicieron posible la culminación de este trabajo.

En primer lugar, mi más profunda gratitud a mi entorno familiar. Su amor constante, paciencia y aliento fueron el cimiento que me sostuvo en cada momento exigente. Su confianza en mí fue una fuente inagotable de motivación, y por ello, les estoy eternamente agradecida.

Extiendo un sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de Misiones. Como casa de altos estudios, me brindó el espacio y condiciones para esta trayectoria doctoral. Mi gratitud se dirige también a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, que no solo fue mi escenario de formación, sino también mi lugar de trabajo como docente e investigadora, donde pude forjar y consolidar mi desarrollo académico. De manera muy particular, agradezco al Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas y al Departamento de Trabajo Social por ser el entorno propicio para profundizar mi compromiso con la disciplina, recibiendo constantemente el apoyo y la inspiración de sus docentes e investigadores/as.

Agradecimiento especial a mis maestras en el campo del Trabajo Social y de la Antropología Social. A la Licenciada Luisa Tosca, por haberme iniciado en la práctica de la docencia en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, inspirándome con su compromiso y didáctica. Y a la Doctora Gabriela Schiavonni, quien me guió en mis primeros pasos en la investigación social, sentando las bases de mi formación como investigadora.

A mis directoras, Doctoras Susana Beatriz Moniec y Sandra Liliana del Carmen Montiel, gracias por su orientación, incansable dedicación y profunda experiencia. Su retroalimentación

crítica y apoyo incondicional fueron de enorme valor en cada etapa de este proceso.

Mi más sincero y profundo agradecimiento al Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) por su apoyo institucional invaluable y la facilitación del acceso a la documentación y recursos necesarios para esta investigación. Su apertura y colaboración permitieron obtener información relevante sobre las particularidades del ejercicio profesional del trabajo social escolar en la provincia

Mi gratitud se extiende a todas mis colegas, quienes con su generosa disposición dedicaron su tiempo y compartieron sus valiosas experiencias. Su voluntad de contribuir y participar no solo enriqueció enormemente esta investigación, sino que proporcionó perspectivas verdaderamente indispensables para la comprensión del campo.

A cada una de las personas e instituciones mencionadas, y a todos aquellos que de una u otra forma apoyaron la culminación de esta tarea, mi más sincero y profundo agradecimiento.

Resumen

El problema central abordado por esta tesis doctoral se configuró en torno a la institucionalización del Trabajo Social escolar en la provincia de Misiones. La investigación se propuso comprender los procesos que favorecen o dificultan esta consolidación, analizando el marco normativo vigente, las particularidades de la intervención profesional de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo y las diversas tensiones que atraviesan su práctica en este campo específico, con el fin de desentrañar la complejidad de su inserción y desarrollo dentro del entramado educativo provincial.

En línea con los debates en Trabajo Social y Educación, este estudio analizó la inserción y desarrollo de la profesión en el Sistema Educativo provincial. Se exploraron los marcos normativos que regulan el ejercicio profesional, la autonomía del Trabajo Social en el ámbito educativo, los enfoques teórico-metodológicos aplicados y el proceso de institucionalización de este campo como espacio legitimado para la profesión.

En ese sentido, el abordaje del tema suscitó una serie de interrogantes, entre ellos: ¿Cuáles son las particularidades, que caracterizan la intervención profesional de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo, e intervienen en el proceso de institucionalización?, ¿El marco normativo vigente en la provincia constituye un respaldo legal que define con claridad competencias y funciones para los/las TS en el ámbito educativo?, ¿Qué condicionantes, obstáculos y desafíos enfrenta la intervención del Trabajo Social en las escuelas públicas estatales de la provincia de Misiones?

Para el tratamiento de esta intrincada problemática, se adoptó un enfoque teórico-metodológico crítico, reflexivo y complejo, que integró diversas metodologías de investigación y prestó especial atención al contexto local y a las experiencias de los/as actores sociales. La investigación se concibió desde una perspectiva exploratoria-descriptiva, recurriendo a la triangulación metodológica para contextualizar datos cualitativos con información cuantitativa. Las técnicas de investigación incluyeron la revisión bibliográfica y documental, y la aplicación de diversas modalidades de entrevistas a profesionales del campo profesional del Trabajo Social.

Se espera que los aportes de esta investigación amplíen el conocimiento sobre el Trabajo Social en el ámbito educativo escolar público estatal de la provincia, al identificar y analizar los condicionantes que influyen en su intervención y comprender cómo los/as trabajadores/as disputan este campo, representando así una necesidad académica y un imperativo profesional para fortalecer la disciplina en la región.

Índice General

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	5
Introducción	10
Capítulo I. Estado del Arte: Trabajo Social y Educación. Un campo de convergencia	19
1.1. Configuración del corpus documental y focos de interés	19
1.2. Contribuciones Fundamentales de los Estudios Revisados	20
1.3. Focos de Interés en la producción académica	36
1.4. Estado del Arte: hallazgos clave y vacíos de investigación	42
Capítulo II: Fundamentos para la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo: Una mirada compleja	45
2.1. La Complejidad de la Intervención Profesional: Dimensiones Clave	45
2.2. La Identidad profesional: dimensión fundamental y constitutiva de la intervención	57
2.3 Contextualización histórica del Trabajo Social en el ámbito educativo	63
2.4. La escuela pública como ámbito de intervención y espacio socio-ocupacional para el Trabajo Social	67
2.5. Aportes a la especificidad de la intervención del Trabajo Social escolar: Niveles de especificación	69
Capítulo III: Diseño Metodológico: Un abordaje socio-crítico y complejo para la comprensión del Trabajo Social en el ámbito escolar	72
3.1. Tipo de Estudio y Estrategia Metodológica	73
3.2. Universo de estudio y estrategia de muestreo	74
3.2.1. Delimitación del Universo	75
3.2.2. Selección de la muestra	77
3.3. Fuentes de Información y Técnicas de Recolección de Datos	78
3.3.1. Fuentes secundarias y su tratamiento	78
3.2.2. Fuentes Primarias y Técnicas de Recolección de Información	78
3.4 Estrategia de muestreo y selección de informantes	80
3.5. Estrategias de Análisis de la Información Cualitativa	81
3.6. Consideraciones Éticas y Focos de Interés en las Entrevistas	83
Capítulo IV: Marco normativo que regula el ejercicio profesional del Trabajo Social	84

en el ámbito educativo en la provincia de Misiones

4.1. Introducción: El Entramado Normativo que regula el ejercicio profesional	85
4.2. Normativas que regulan la inserción profesional del Trabajo Social en el Sistema Educativo	85
4.3. Análisis del entramado normativo: fragmentación, ambigüedad e implicancias para el Ejercicio Profesional	95
Capítulo V: Inserción del Trabajo Social en el Ámbito Educativo de Misiones	119
5.1 El Sistema Educativo de Misiones como contexto de inserción profesional para el Trabajo Social	119
5.2 Mecanismo formal de inserción del Trabajador Social en escuelas públicas de Misiones	122
5.3 Contexto del Sistema Educativo Misionero: Datos del Ciclo Lectivo 2025	124
5.4 Inserción y distribución de profesionales del Trabajo Social	126
5.4.1 Metodología de recolección y análisis de datos	126
5.4.2 Tipos de intervención y funciones desempeñadas	126
5.4.3 Total de profesionales del Trabajo Social matriculados e insertos en Educación	127
5.4.4 Distribución de profesionales por Nivel/Modalidad y ámbito de desempeño	128
5.5 Contextualización y Delimitación de la Muestra de Investigación	139
5.5.1 Espacios socio- ocupacionales de la muestra	130
5.5.2 Asociaciones entre modalidad de trabajo y nivel educativo en la muestra	132
5.5.3 Distribución geográfica de la muestra	133
5.6 Síntesis del análisis de la inserción del Trabajo Social en Educación en la provincia	134
Capítulo VI: El Trabajo Social Escolar. Un análisis de la intervención desde las voces de los/as entrevistados/as	136
6.1 Perfil de las/os Trabajadoras/es Sociales Entrevistadas/os	139
6.1.1 Análisis del Perfil Profesional de las Trabajadoras Sociales Entrevistadas	139
6.1.1.2 Formación académica y trayectoria profesional	139
6.1.1.3 Antigüedad, carga horaria y desempeño profesional	141
6.1.1.4 Niveles y modalidades de desempeño profesional	141
6.1.1.5 Integración en equipos interdisciplinarios de orientación y apoyo escolar	142

6.2 Análisis Cualitativo de las Narrativas de las Entrevistadas	143
6.2.1 Categorías de Análisis Emergentes	144
6.2.1.1 Inserción y Condiciones Laborales	144
6.2.1.2 Representaciones Arraigadas sobre el Quehacer Profesional	149
6.2.1.3 Disputa y Legitimación del Espacio Profesional	151
6.2.1.4 Estrategias de Consolidación Profesional y Construcción de Identidad	152
6.2.1.5 La Construcción de la intervención profesional en el ámbito escolar	155
6.3 Tensiones en el Ejercicio Profesional del Trabajo Social en el Ámbito Educativo	167
6.3.1 Tensiones derivadas de la discrepancia entre las normativas existentes y su implementación práctica	168
6.3.2 Tensiones Derivadas de la Disputa de Intervención con Otras Profesiones	169
6.3.3 Tensiones Relacionadas con Enfoques, Concepciones y Tendencias de la Intervención en el Ámbito Educativo	170
6.3.4 Tensiones Existentes entre la Organización Profesional y sus Matriculados	171
6.3.5 Tensiones que Emergen de la Relación entre Formación Académica y la Formación Específica para el Ejercicio Profesional en el Ámbito Escolar	175
6.3.6 Tensiones Inherentes a la Especificidad Disciplinar	177
6.4 Lecturas sobre las Tensiones (Inserción y Condiciones Laborales, Representaciones Arraigadas, Disputa y Legitimación) y la Consolidación del Trabajo Social Escolar a partir de las Narrativas	178
Reflexiones Finales	182
Referencias bibliográficas	195
Anexos	199
-Anexo A. Resolución N° 1948/14 CGE – Creación de la Figura del equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar en los establecimientos de todos los niveles de la educación dependientes del Consejo General de la provincia de Misiones.	
-Anexo A. Ley N° VI-300 - Ley de Servicio Social Escolar de la Provincia de Misiones: Incorporación del Servicio Social al Sistema Educativo de la Provincia Boletín Oficial, 30 de Junio de 2022	

Índice de figuras y tablas

Lista de figuras

Figura 1. Focos de interés en la producción académica sobre Trabajo Social y Educación, según Autor/es y Procedencia	36
Figura 2: Contextualización Histórica del Trabajo Social en el ámbito educativo	63
Figura 3. Normativas que regulan la inserción profesional del Trabajo Social en el sistema educativo	85
Figura 4. Mapa de Inserción GPI: Ubicación de sedes y profesionales del Trabajo Social	90
Figura 5. Inserción del Trabajo Social en el sistema educativo: marco legal por jurisdicción	104
Figura 6. Comparación de Normativas según Problemas, Actores y Niveles	107
Figura 7. Coincidencias y divergencias entre Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y Ley Provincial I.168/20. Ejercicio Profesional del Trabajador Social (Modificación de Ley I-53)	114
Figura 8. Desarrollo del marco normativo del Trabajo Social en el sistema educativo misionero: Una metáfora geológica.	119
Figura 9. La trama del Trabajo Social Escolar en Misiones: una metáfora de unidad y disputa	191

Lista de tablas

Tabla 1. Total, de Profesionales del Trabajo Social Matriculados en Misiones y su Inserción en el Ámbito Educativo Provincial (2024-2025)	127
Tabla 2. Distribución de Profesionales del Trabajo Social en la Provincia de Misiones según Nivel/Modalidad y Ámbito de Desempeño Educativo (2024-2025)	128
Tabla 3. Distribución de Profesionales del Trabajo Social por Ámbito Específico de Desempeño	131
Tabla 4. Distribución Geográfica de la Muestra	134
Tabla 5. Perfil Profesional de las/os Trabajadoras/es Sociales Entrevistadas/os	138

Introducción

La promulgación de leyes, resoluciones y reglamentaciones a nivel nacional y provincial ha configurado un marco normativo que reconoce al Trabajo Social como profesión de significativa relevancia en intervenciones socioeducativas en Misiones. Este reconocimiento se evidencia en documentos clave como la Resolución N° 226/14 (Anexo II del Consejo Federal de Educación), que establece pautas federales para equipos de orientación escolar; la Ley VI – N° 6/63 (Estatuto Docente de Misiones), que regula el ejercicio docente en la provincia; y las Resoluciones N° 4837/09 y N° 1948/14 del Consejo General de Educación de Misiones, que crean y establecen lineamientos para la intervención de equipos interdisciplinarios en todos los niveles educativos dependientes de dicho Consejo.

De forma paralela a estos marcos regulatorios, numerosos debates propiciaron la legitimación del ejercicio profesional en este espacio. Las organizaciones profesionales¹ y académicas del Trabajo Social, mediante propuestas y discusiones legislativas, promovieron la importancia del quehacer profesional en la educación, e impulsaron su reconocimiento en el espacio escolar como un ámbito específico y relevante para el desarrollo profesional. La Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072/2014, la Ley Provincial I-168/2020 (Ejercicio Profesional del Trabajador Social Provincia de Misiones) y recientemente la aprobación de la Ley VI - N° 300/2022, plantean incumbencias profesionales y precisan misiones y funciones para los/as trabajadores sociales en el Sistema Educativo provincial.

Asimismo, la complejidad de la cuestión social actual y la necesidad de intervenciones interdisciplinarias ha llevado a las escuelas a constituirse en dispositivos institucionales claves y estratégicos para la implementación de diversas políticas sociales (educación, salud, desarrollo social). Situación que trasuntó en la demanda de profesionales del Trabajo Social, que paulatinamente se fueron incorporando en los distintos niveles y modalidades de enseñanza en la provincia de Misiones, en consonancia con los lineamientos federales establecidos por el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 226/2014, Anexo II), en el marco de la Ley de Educación N° 26.206/2006.

¹ El Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) para fortalecer la institucionalización de la profesión en las instituciones educativas de la provincia incluye: la creación de una comisión de educación integrada a la comisión directiva para abordar las preocupaciones de los matriculados; gestiones a nivel del Consejo General de Educación para impulsar la reglamentación de la Ley Provincial VI - N° 300, que busca la incorporación del Servicio Social al Sistema Educativo provincial para garantizar un marco legal; y la generación de espacios de discusión y socialización de problemáticas profesionales, facilitando el intercambio de experiencias.

A pesar del consenso académico y profesional nacional sobre las competencias del Trabajo Social y su reconocimiento normativo como profesión necesaria en el campo educativo, la propuesta formativa de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones adolece de espacios curriculares específicos destinados al tratamiento de la relación entre Trabajo Social y educación. Situación que plantea una serie de desafíos para quienes desempeñan sus funciones profesionales en dicha área y pone de relieve la necesidad de visibilizar el rol y las contribuciones específicas de los/as profesionales en ese ámbito.

Si bien, se reconocen numerosas prácticas pre- profesionales de trabajo social en ámbitos institucionales escolares, ya sea directamente en escuelas o a través de programas y proyectos de política social dirigidos a la población escolar, así como el desarrollo de trabajos finales de grado sobre el tema, la producción de conocimientos de ellos derivada, aun escasamente da cuenta con mayor detalle de las particularidades, potencialidades y desafíos del quehacer profesional en las escuelas públicas estatales de Misiones. La producción de conocimiento sistemático sobre la actuación profesional permanece como una preocupante área de vacancia, un desafío impostergable para la consolidación de la disciplina en la región. Este vacío resultaba aún más crítico al contrastarlo con el desarrollo investigativo y editorial que la intersección Trabajo Social-Educación había alcanzado en otras regiones del país, fortaleciendo la intervención profesional en este ámbito. Por consiguiente, este estudio no solo representa una necesidad académica, sino también un imperativo profesional que contribuya para desvelar las particularidades, potencialidades y desafíos del ejercicio del Trabajo Social en el singular entramado educativo misionero.

El panorama de situación antes descrito, contribuyó a precisar el objeto de estudio, en los procesos que intervienen propiciando o dificultando la institucionalización del trabajo social escolar en la provincia de Misiones. Planteamiento que suscitó una serie de interrogantes, entre ellos:

- ¿Cuáles son las particularidades, que caracterizan la intervención profesional de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo, e intervienen en el proceso de institucionalización?,
- ¿El marco normativo vigente en la provincia constituye un respaldo legal que define con claridad competencias y funciones para los/las TS en el ámbito educativo?,
- ¿Qué enfoques de la intervención profesional es posible reconocer en el marco normativo?,
- ¿De qué manera el marco normativo vigente favorece o limita la autonomía profesional de los trabajadores sociales en las escuelas de Misiones?,
- ¿Los/as trabajadores sociales conocen los marcos normativos que regulan su inserción en

el campo educativo?,

- ¿El marco normativo es la única condición para el ejercicio profesional en el ámbito escolar o el ejercicio profesional en este ámbito está atravesado por otras cuestiones que lo trascienden?,
- ¿El retraso o demora en las gestiones para instrumentar la Ley VI - N° 300/2022 que incorpora el Servicio Social al Sistema Educativo Provincial afecta la viabilidad del ejercicio profesional y su reconocimiento en los ámbitos escolares?,
- ¿Cuáles son los condicionantes que obstaculizan la implementación de la Ley?,
- ¿Los paradigmas de intervención social y socioeducativa que sostiene la política educativa actual, confieren mandatos a los/las trabajadores sociales?,
- ¿Qué supuestos teóricos, epistémicos y metodológicos, así como qué niveles de especificación de la intervención profesional, definen el ejercicio de los /as trabajadores sociales en las escuelas de la provincia de Misiones?,
- ¿Existen tensiones entre el quehacer pedagógico y el del Trabajo Social en el contexto escolar, y cómo se manifiestan en la definición de roles, funciones e intervenciones?,
- ¿Cuáles son las concepciones de los distintos actores institucionales sobre el rol del trabajador social en el ámbito educativo?,
- ¿Qué relaciones es posible tejer entre las concepciones sobre el rol del trabajador social en el ámbito educativo, sostenidas por directivos y funcionarios (supervisores - coordinadores), y la configuración de las prácticas profesionales y el desarrollo de la autonomía relativa?,
- ¿Qué estrategias tejen los/as trabajadores sociales en el abordaje de los condicionamientos de su quehacer y para el reconocimiento de la profesión en el ámbito de las instituciones escolares?,
- ¿Qué condicionantes, obstáculos y desafíos enfrenta la intervención del Trabajo Social en las escuelas públicas estatales de la provincia de Misiones?

Los interrogantes planteados, dieron lugar a la construcción de una serie de supuestos iniciales que guiaron el estudio del tema:

- La consolidación del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones se ve obstaculizada por la dispersión y discrepancia de los marcos normativos. La coexistencia de leyes y resoluciones sancionadas en distintos períodos y por diversas áreas del estado provincial, sumado a la falta de claridad en las incumbencias y los vacíos normativos sobre la misión, funciones y condiciones laborales de los/as trabajadores sociales, genera incertidumbre, dificulta su institucionalización y limita la autonomía profesional.

- La falta de claridad normativa genera ambigüedad y propicia la discrecionalidad de la interpretación y aplicación de las mismas en la práctica profesional.
- La percepción de que los asuntos educativos son de dominio exclusivo de la profesión docente o de profesiones afines como la psicopedagogía o la psicología, genera tensión entre dichas profesiones y dificulta el reconocimiento del valor y especificidad de las contribuciones del Trabajo Social.
- A pesar de la existencia de un marco normativo que define el ámbito educativo como uno de los ámbitos de actuación del Trabajo Social, el Plan de Estudio de la única institución universitaria formadora en Misiones, la Universidad Nacional de Misiones, no contempla espacios curriculares dedicados ya sea de forma exclusivamente o tangencial al Trabajo Social escolar, ni a la relación Trabajo Social-educación, lo que limita la formación profesional para la intervención en este campo específico.
- La hibridación de enfoques puestos en acto en la intervención profesional², que se pone de manifiesto a partir de la coexistencia de rasgos tradicionales (individualistas, asistencialistas) con intervenciones basadas en derechos e inclusión social, influye en la consolidación del Trabajo Social escolar en Misiones.
- Las demandas y expectativas de la comunidad educativa hacia la profesión, configuradas por las necesidades socioeducativas del contexto, ejercen una influencia significativa en la definición y el alcance de las funciones del Trabajo Social escolar, condicionando la intervención de los/as profesionales.
- El proceso de consolidación e institucionalización de la profesión en el ámbito educativo se encuentra condicionado, en parte, por las disputas internas del colegio que nuclea a los/as trabajadores sociales y por la capacidad de este ente para ejercer presión en la promoción y posicionamiento de la profesión y su ejercicio en relación con la garantía de derechos laborales y el reconocimiento profesional.
- La intervención profesional en el ámbito escolar se encuentra marcada por diversas tensiones, derivadas de la necesidad de reconocer la especificidad del trabajo social en la atención de problemáticas vinculadas a estudiantes, familias y comunidad, buscando

² El concepto de "hibridación" es desarrollado por Néstor García Canclini (1989), particularmente en su obra *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, para referirse a los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas híbridas. En el contexto de esta tesis, se utiliza para comprender la coexistencia y la tensión entre enfoques de intervención más tradicionales y aquellos que emergen con las nuevas perspectivas de derechos e inclusión social en el Trabajo Social escolar en Misiones, reflejando un campo profesional en proceso de resignificación y transformación

consolidar un espacio propio y exclusivo relacionado a lo social, en un contexto donde intervienen otros actores institucionales (docentes, funcionarios, profesionales del campo de la psicopedagogía y psicología) que también intervienen en este campo, generando disputas por la definición de roles y responsabilidades.

- El logro de reconocimiento se ve limitado por las tensiones, relacionadas con la necesidad de delimitar el campo de acción, diferenciándose de otras profesiones que también trabajan en el ámbito educativo; y la necesidad de trascender las tareas que tradicionalmente se le han venido asignando a los/as trabajadores sociales y avanzar en formas de intervención que abarque un enfoque integral.

Para el abordaje de interrogantes y supuestos de investigación se propusieron una serie de objetivos tanto de conocimiento como de transferencia. Entre ellos:

Objetivos cognitivos y de transferencia

Objetivos Cognitivos

General: Analizar la configuración y el desarrollo de la intervención profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones en el período 2023-2025, identificando los procesos que lo determinan y las tensiones que lo atraviesan.

Específicos:

- Analizar cómo se inserta y desarrolla la profesión de Trabajo Social dentro del Sistema Educativo provincial.
- Describir y analizar los marcos normativos vigentes en el sistema educativo provincial y los que regulan el ejercicio profesional del Trabajo Social.
- Analizar la relación entre los marcos normativos que regulan el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo y el desarrollo de la autonomía profesional de los/as trabajadores sociales en este campo de intervención.
- Analizar la relación entre los enfoques epistémico-teóricos y metodológicos que se ponen en juego en la actuación profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar, y el proceso de institucionalización de este campo como un ámbito de intervención legitimado para la profesión.
- Analizar la relación entre las demandas y representaciones de los actores que configuran el campo educativo provincial, sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social y la consolidación de su ejercicio en el ámbito educativo.
- Analizar la relación entre las posiciones asumidas por instituciones con incidencia en la regulación del ejercicio profesional en el ámbito educativo y los obstáculos en su consolidación en dicho ámbito.

- Analizar las percepciones y experiencias de las profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en las escuelas públicas de Misiones sobre su intervención y los desafíos cotidianos que enfrentan.
- Identificar y analizar las tensiones que atraviesan el ejercicio profesional del Trabajo Social en ámbitos escolares de Misiones, vinculadas con su especificidad disciplinar; las disputas del campo con otras profesiones, las relacionadas con enfoques, concepciones y tendencias de la intervención en el ámbito educativo, las existentes entre la organización que representa y regula la profesión en Misiones y sus matriculados, y las que emergen de la relación entre formación académica y la formación específica para el ejercicio profesional en el ámbito escolar.

Objetivos de transferencia:

- Generar conocimiento específico sobre la intervención del Trabajo Social escolar en Misiones, para contribuir a la comprensión y valoración de la relación Trabajo Social-educación, y visibilizar las contribuciones de la profesión en el ámbito educativo.
- Producir aportes que colaboren a los debates actuales sobre la intervención profesional en las instituciones educativas como espacios sociolaborales de los trabajadores sociales.
- Generar y difundir conocimientos sobre el Trabajo Social escolar, tanto para fortalecer la formación académica a través de la creación de espacios curriculares específicos, como para impulsar nuevas investigaciones que amplíen el conocimiento en este campo.
- Producir conocimientos que impulsen la mejora del marco legal que regula la intervención profesional y el reconocimiento del Trabajo Social como actor clave en la política pública educativa provincial.

Para el abordaje de la compleja relación entre el Trabajo Social y su intervención profesional en las instituciones escolares, se recurrió a un enfoque teórico-metodológico que integró diversas perspectivas y conceptos clave. Central a este abordaje fue la necesidad de asumir una perspectiva crítica, entendida como un cuestionamiento fundamental a los modelos hegemónicos de producción y validación de conocimiento, a las posiciones que buscan la preservación del orden y las jerarquías instituidas (tanto entre disciplinas como entre sujetos sociales), a la lógica del capitalismo actual, a los modelos universales y eurocéntricos, y a las formas de etnocentrismo del conocimiento científico.

La adopción de esta perspectiva socio crítica, reflexiva y compleja implicó un enfoque, capaz de integrar diversas metodologías de investigación y prestar especial atención al contexto local y a las experiencias de los actores sociales involucrados en el ámbito educativo. En este sentido, las voces de los/las profesionales del Trabajo Social cobraron particular importancia como

herramienta fundamental para la construcción del conocimiento situado y relevante que esta tesis se propuso generar.

En consonancia con la necesidad de obtener una comprensión inicial y sustantiva de este campo de intervención profesional, que presenta un vacío de conocimiento significativo en el contexto provincial, el presente estudio se concibió desde una perspectiva exploratoria-descriptiva. Los objetivos de la investigación, que abarcaron desde el análisis de la inserción y desarrollo de la profesión, hasta la identificación de tensiones y factores influyentes, demandó un abordaje flexible y adaptable a la dinámica del proceso, en el cual la triangulación metodológica, cumplió un papel central. Por ello, se adoptó la de triangulación metodológica, que permitió contextualizar los datos cualitativos con información cuantitativa, enriqueciendo y profundizando así la comprensión del objeto de estudio.

En este proceso, se recurrió a técnicas de investigación que tributan a este enfoque, incluyendo el proceso la revisión bibliográfica y documental para la construcción del estado del arte, el marco teórico del objeto de estudio y el marco normativo que regula el trabajo social escolar, así como el diseño y aplicación de diversas modalidades de entrevistas (exploratorias, dirigidas, semiestructuradas y en profundidad) a profesionales y actores clave, vinculados con el problema de investigación planteado.

La intención, planteada fue trascender la mera descripción, para lograr la comprensión profunda de las dinámicas y potencialidades de la profesión en este contexto específico, contribuyendo así a una reflexión crítica sobre el desarrollo del Trabajo Social en el ámbito educativo misionero. Este abordaje se orientó a reconocer y analizar la configuración y desarrollo del ejercicio profesional en las escuelas públicas estatales de Misiones. Por consiguiente, las contribuciones que aporta la tesis doctoral se centran en ampliar el conocimiento sobre el Trabajo Social en el ámbito educativo escolar público estatal de la provincia, al identificar y analizar los condicionantes que influyen en su intervención en el ámbito escolar público estatal de la provincia, considerando tanto aquellos que facilitan como los que dificultan su práctica en contextos cada vez más complejos y comprender cómo los/as trabajadores disputan este campo.

La presente investigación no solo representa una necesidad académica, sino también un imperativo profesional para desvelar las particularidades, potencialidades y desafíos del ejercicio del Trabajo Social en el singular entramado educativo misionero. Este compromiso se nutre directamente de la trayectoria profesional y académica de la doctoranda, donde la convergencia entre educación y Trabajo Social ha constituido un eje central y constante. La experiencia como docente e investigadora en el campo del Trabajo Social, respaldada por la

formación posgradual en Antropología Social y en proceso de formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, y la exploración de las dinámicas institucionales en políticas sociales – incluyendo las educativas – a través de la enseñanza y la investigación acreditada, convergen en este estudio con la firme convicción de generar un aporte de conocimiento al campo, largamente esperado para la comprensión y el fortalecimiento del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones.

El desarrollo de esta tesis doctoral se organiza en los siguientes apartados y secciones: Capítulo I: Estado del Arte: Trabajo Social y Educación. Un Campo de Convergencia. Aquí se presenta la revisión bibliográfica que estableció el contexto y la relación histórica entre el Trabajo Social y la Educación. Se analiza las contribuciones de diversos autores para identificar las dimensiones clave que definen la intervención profesional en este ámbito, sentando las bases para el estudio que se desarrolló.

A continuación, el Capítulo II: Fundamentos para la Intervención del Trabajo Social en el Ámbito Educativo: Una Mirada Compleja, presenta el marco teórico que sustentó la investigación. En él, se analiza la intervención del Trabajo Social en escenarios institucionales escolares desde una perspectiva socio-crítica, profundizando en el posicionamiento de la profesión en el campo educativo, las relaciones de poder que lo atraviesan y la naturaleza ético-política y simbólica de su intervención. El capítulo propone un modelo de niveles de especificación (Político-Institucional, Institucional y Problemática Socio-Educativa) para comprender las múltiples dimensiones de esta práctica, proveyendo así las herramientas conceptuales necesarias para la interpretación de los hallazgos.

En el Capítulo III se detalla el diseño metodológico seguido, el cual se fundamenta en un abordaje socio-crítico y complejo para comprender el Trabajo Social en el ámbito escolar. Este capítulo inicia definiendo el tipo de estudio y la estrategia metodológica general. Luego, especifica el universo de estudio y la estrategia de muestreo, explicando la delimitación del universo y los criterios de selección de la muestra. Además, describe las fuentes de información y las técnicas de recolección de datos, diferenciando el tratamiento de las fuentes secundarias de la recolección de fuentes primarias. Se aclara la estrategia de muestreo y selección de los informantes clave, y se detallan las estrategias de análisis de la información cualitativa. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas de la investigación y los focos de interés que guiaron las entrevistas.

Seguidamente, el Capítulo IV: Marco Normativo que Regula el Ejercicio Profesional del Trabajo Social en el Ámbito Educativo en la Provincia de Misiones, pone foco en el entramado legal y organizacional que habilita y, a su vez, desafía la práctica del Trabajo Social en el ámbito

educativo. Se describen y analizan las diversas normativas, desde las más tempranas hasta las actuales, para comprender cómo influyen en la institucionalización y autonomía profesional.

El Capítulo V: Inserción del Trabajo Social en el Ámbito Educativo de Misiones, se desarrolla una visión concreta de la presencia del Trabajo Social en el sistema educativo provincial. Se describe la organización de este sistema, los mecanismos formales de inserción y la distribución de los profesionales. Se presentan datos sobre la magnitud del sistema y la proporción de trabajadores sociales insertos, destacando sus principales ámbitos de actuación.

En tanto en el Capítulo VI: El Trabajo Social Escolar. Un Análisis de la Intervención desde las Voces de los/as Entrevistados/as, se presentan las narrativas de los/as profesionales para exponer las tensiones de su inserción y condiciones laborales, las representaciones sobre su quehacer y la disputa por la legitimación de su espacio en el ámbito educativo. Este apartado no solo aborda sus desafíos, sino que también revela las estrategias de consolidación e identidad que desarrollan, invitando a reflexionar sobre la compleja construcción de su intervención profesional.

La tesis doctoral cierra con la sección Reflexiones Finales, donde se expone la compleja trama del Trabajo Social Escolar en Misiones. Este apartado reúne los principales hallazgos en respuesta a las interrogantes de investigación, revelando la significativa presencia de la profesión en el ámbito educativo provincial. Se demuestra que, si bien el marco normativo vigente es una base fundamental para su ejercicio, la institucionalización del Trabajo Social Escolar es un proceso en constante disputa. Se evidencian tensiones derivadas de la ambigüedad legal, los desafíos en la delimitación de roles frente a otras profesiones, la necesidad de alinear la formación académica con las demandas del campo, y la hibridación de enfoques que coexisten en la práctica. En definitiva, el capítulo invita a reflexionar sobre la naturaleza situada, compleja y ético-política de la intervención profesional, subrayando las potencialidades y desafíos que enfrenta el Trabajo Social para consolidar su especificidad y contribuir a una educación más justa e inclusiva en Misiones.

Estado del Arte: Trabajo Social y Educación. Un campo de convergencia

A fin de contextualizar la temática objeto de interés, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre antecedentes académicos y de avances en la producción de conocimiento que focalizan en la relación Trabajo Social y Educación. Esta revisión, si bien no es exhaustiva, refleja el estado de conocimiento al que se pudo acceder y proporciona una muestra pertinente sobre el estado de la cuestión.

En esa dirección y ante la amplia gama de producciones existentes, se seleccionaron estudios realizados en diversos contextos geográficos, particularmente aquellos que, por su relevancia y aportes significativos, sirvieron como base para el presente trabajo.

En función ello, se observa que es notable el interés por la intervención de la profesión del Trabajo Social en el campo educativo. Este se ha convertido en un tema de relevancia a nivel global, atrayendo la atención de académicos y profesionales que dan cuenta de un aumento exponencial de publicaciones científicas.

Configuración del corpus documental y focos de interés

El análisis del corpus documental incluye obras de autores españoles como Castro y Pérez Viejo (2017) y Valero Errazú, Romea y Palain Pescador (2019); de México, Montes de Oca Mejía et al. (2023); de Paraguay, López Cristaldo (2021); y de Brasil, Yannoulas y Girolami (2017). Además, se consideraron contribuciones nacionales de Bruno et al. (2000), Acosta et al. (2008), Avellaneda (2012), Mallardi et al. (2015), Calvo (2018), Rotondi (2017), Rotondi et al. (2021), Zalazar (2022), Chechele y Donnet (2023), y Vázquez (2023). Este análisis pone de manifiesto diversas dimensiones clave a considerar:

La dimensión histórica, que contextualiza el desarrollo de la profesión; *la normativa*, que aborda el marco legal que da lugar a la institucionalización del trabajo social; *la dimensión articulación política educativa y trabajo social* que pone foco en las políticas públicas educativas que inciden en la incorporación y desarrollo de la profesión en el ámbito educativo; el *marco institucional*, que da cuenta de la complejidad de las relaciones y de diversos condicionantes que influyen en la práctica profesional; la dimensión *enfoques teóricos de la intervención profesional* que refiere a los diferentes marcos teórico que guían la intervención; *la demanda y problemáticas sobre las que interviene*, necesidades que dan lugar a la intervención y problemáticas que requieren la intervención profesional; *Roles y funciones* asignados al profesional y sus funciones específicas y; *la construcción del quehacer profesional en el campo educativo* que pone el análisis en desafíos y pendientes vinculados al reconocimiento social y la necesidad de especificidad y actualización.

Contribuciones Fundamentales de los Estudios Revisados

A continuación, se exponen en detalle los aportes más relevantes de cada estudio revisado.

Castro y Pérez Viejo (2017, España)³ analizan y reflexionan sobre el papel del profesional de Trabajo Social en el sistema educativo español. Su estudio recorre la legislación histórica que ha regulado la presencia del trabajador social en la educación, mostrando cómo la profesión comenzó en los centros de educación especial para luego consolidarse gradualmente en otros niveles educativos. Los autores señalan que la educación es un campo de intervención fundamental del Trabajo Social, con una incidencia clara en todos los niveles de enseñanza a través de intervenciones que abarcan lo individual, familiar y comunitario. Asimismo, resaltan la influencia del marco institucional y político, describiendo las características del sistema educativo español como contexto del desarrollo profesional y la necesidad de una formación específica para el ámbito educativo. Evidencian una compleja red de intersecciones y tensiones entre las distintas perspectivas profesionales de psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, quienes disputan el territorio de intervención educativa.

Finalmente, los análisis de Castro y Pérez Viejo destacan la emergencia de nuevas problemáticas sociales y educativas derivadas de las transformaciones sociales y tecnológicas, las cuales se manifiestan en los centros educativos. En este contexto, enfatizan la relevancia del Trabajo Social como profesión clave para mediar entre el sistema educativo y las diversas poblaciones involucradas: estudiantes, familias y comunidades. Sus aportes buscan promover el reconocimiento social de la profesión y de sus capacidades interventivas en el abordaje de las problemáticas socioeducativas.

Valero Errazú, Romea y Palain Pescador (2019, España)⁴, proponen, en una línea similar a lo reseñado anteriormente, un análisis de las funciones del trabajador social escolar en España, a partir de la identificación de aspectos significativos sobre los procesos de transformación suscitados en el marco legislativo y referidos a los niveles de intervención. Subrayan que la desigualdad educativa es un problema complejo y multifactorial que afecta significativamente al sistema educativo. En dicho marco identifican que la situación socioeconómica, los conflictos interétnicos y las discapacidades constituyen factores causales de esta desigualdad que se manifiesta en las instituciones escolares a través del ausentismo, las violencias y las problemáticas de adicciones que requieren de estrategias de atención de carácter integral.

³ Trabajo social en el entorno educativo español. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, núm. 22, pp. 215-226, 2017. Asociación Castellano Manchega de Sociología.

⁴ Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención. Acciones e Investigaciones Sociales, (40), 9-26. Universidad de Zaragoza. España

Argumentan que la complejidad de los problemas que enfrenta el estudiantado, más allá de las dificultades académicas, requiere la intervención de un profesional especializado en el ámbito social. En ese sentido, consideran imprescindible dar cuenta sobre la trayectoria del proceso de incorporación de la profesión en el sistema educativo español marcando que su inicio estuvo dado en la modalidad de enseñanza de la educación especial enfocado en la detección, valoración y seguimiento de niños y niñas con necesidades especiales y sus familias formando parte de departamentos de orientación de centros escolares avalados por la ley orgánica General del Sistema Educativo español. Se abocan a analizar las funciones otorgadas a la profesión reconociendo que éstas estuvieron mediadas por normativas institucionales gestadas en distintos momentos históricos.

Al poner foco en el análisis de las funciones del trabajador social escolar destacan las tareas de diagnóstico, seguimiento y acompañamiento. Marcan que es desde la década de 1980 donde se produce un incremento sustancial en la incorporación de profesionales del campo a los equipos multiprofesionales del sistema educativo, con el objetivo de brindar atención especializada a estudiantes con necesidades especiales.

De esta manera, su estudio da cuenta de los avances y retrocesos en el proceso de institucionalización de la profesión en el sistema educativo español a partir de intervenciones dirigidas al alumnado, a la familia y al propio centro escolar y, resaltan la necesidad de que los/as trabajadores sociales adquieran una especialización específica para el ámbito escolar, con el fin de garantizar la aplicación efectiva de los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad, tal como lo promueven las leyes educativas de España. Destacan que esta cuestión es fundamental y debe ser reflejada a nivel de las legislaciones del ámbito educativo.

Por otra parte, la revisión bibliográfica permitió identificar aportes como los de Montes de Oca Mejía; Rangel Alcántar & Larios Torres (2013, México)⁵ quienes hacen referencia al recorrido histórico de la profesión desde sus orígenes en los Estados Unidos hasta la actualidad y en ese contexto subrayan la importancia del trabajador social como actor de enlace entre familia y escuela, específicamente sostienen que su rol se ancla en el binomio familia - escuela. Analizan la participación de la familia en la educación escolar y presentan propuestas vinculadas al uso de portales educativos para el profesional del trabajo social u otras profesiones a fin de fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se rescata de este estudio el interés por visibilizar la relevancia de la profesión en el ámbito educativo y, al mismo tiempo, aportar

⁵ El papel del trabajo social escolar en la construcción de vínculos familia-escuela. Revista Mexicana de Trabajo Social, 35(2), 125-140. En: Preciado Jiménez, S. A., & Covarrubias Ortiz, E. (Eds.). (2013). Trabajo social y la importancia de la investigación en diferentes áreas de actuación. Universidad de Colima. México.

conocimientos para justificar la necesidad de una formación especializada en lo escolar a profesionales insertos en instituciones educativas. La formación específica, según los autores, constituye un factor clave para responder a los requerimientos actuales del campo educativo.

En otro orden, resulta relevante el estudio realizado por López Cristaldo (2021, Paraguay) ⁶, desarrollado en el contexto educativo paraguayo, que explora las particularidades de la intervención del trabajo social en la promoción de la inclusión educativa.

Identifica los desafíos que enfrenta la educación en el país y relaciona la intervención profesional con la legislación vigente en Paraguay, particularmente la ley que regula el ejercicio del trabajo social. Esta producción da cuenta de un recorrido histórico del Trabajo Social en el ámbito educativo paraguayo desde su institucionalización en la década de 1970 hasta la actualidad, con la promulgación de la Ley de Educación Inclusiva. Respecto a los orígenes y las primeras intervenciones, plantea que estuvo fuertemente influenciado por el movimiento médico higienista y la intervención religiosa católica y que su incorporación al sistema educativo se da a partir de la década de 1960, donde los asistentes sociales comenzaron a integrarse inicialmente a gabinetes psicopedagógicos donde las primeras intervenciones adoptaron un modelo asistencial, focalizado en la resolución de problemas de comportamiento a nivel individual y grupal. A partir de ello analizan que dichas intervenciones estuvieron sustentadas en el paradigma estructural - funcionalista que concibe a los problemas sociales como desajustes individuales y familiares.

El recorrido histórico del Trabajo Social en Educación en Paraguay, analizado por López Cristaldo (2021), revela cómo la Ley de Educación Inclusiva ha impulsado un importante proceso de transformación. Demuestra que dicho marco legal ha desplazado el enfoque individualizado y asistencial, instaurando una perspectiva más inclusiva y basada en derechos. Como resultado de ello, sostiene que el rol del trabajador social se ha reconfigurado, priorizando el trabajo colaborativo y la promoción de la igualdad de oportunidades del estudiantado.

Ampliando los estudios anteriores, Yannoulas y Girolami (2017, Brasil)⁷ ofrecen un estudio sobre el papel de los equipos multiprofesionales- multidisciplinares en el ámbito educativo, específicamente en Argentina y Brasil con el propósito de comprender y discutir el trabajo que desarrollan en ámbitos escolares y en la política educacional latinoamericana. Analizan cómo la obligatoriedad escolar y la universalización del derecho a la educación han llevado a una

⁶ Educación e inclusión: Aportes para la intervención del trabajo social en Paraguay. Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 33, 1-22. 2021

⁷ Equipos multiprofesionales-multidisciplinares en el ámbito educativo: Legislación comparada y regulación de políticas educacionales en Argentina y Brasil. Educar em Revista, Edição Especial N. 2, 89-111.

mayor demanda de servicios sociales dentro de las instituciones educativas. En el marco de sus planteos trazan un desarrollo histórico de la relación entre obligatoriedad escolar, universalización de la educación y la institucionalización de servicios sociales en ambos países, marcando diferentes etapas *“es posible visualizar que en ambos países hubo una secuencia de etapas más o menos definidas en la relación entre la educación obligatoria y la institucionalización de servicios/trabajos sociales en el sistema educativo: etapa higienista, desarrollista, autoritaria y democratizadora/neoliberal”* (Yannoulas y Girolami 2017. P. 97).

Argumentan que a partir del proceso de universalización de la educación básica los sectores más vulnerables de la sociedad entraron masivamente en la educación pública, por lo tanto, nuevos conflictos y contradicciones se presentan en el sistema educativo. En ese marco, sostienen que la problemática social irrumpe y se filtra permanentemente en las instituciones educativas: violencia social y familiar, trabajo infantil, fragilidad en los vínculos familiares, precariedad habitacional y laboral, embarazo adolescente, consumo problemático de sustancias, etc. ingresan a las aulas de la mano de niños, adolescentes y sus familias, situaciones para las que los equipos multidisciplinares y específicamente las trabajadoras sociales están llamadas a intervenir.

Al poner foco sobre el rol de los equipos multidisciplinares en el ámbito educativo y en particular sobre el rol del trabajo social indican que su inserción en el cuadro del personal del sistema educativo se da, principalmente, en función de la obligatoriedad de la educación básica; en Argentina en el marco de la Ley de Educación Nacional, los Acuerdos Federales, las Leyes de Educación Provinciales y las normas que encuadran sus funciones y en ese contexto se interrogan sobre cómo se ponen en juego las normativas nacionales y provinciales en los contextos institucionales específicos.

En Brasil señalan sobre la no existencia de una legislación unívoca en cuanto a la composición de los equipos escolares de la educación básica, siendo muy grande la variación entre los estados y los municipios. Cada red municipal o estadual organiza los equipos de acuerdo con su historia, tradiciones y tensiones. El número de profesionales también varía de red en red y la conformación de cada equipo según el número de alumnos existente en la escuela o en la red.

De esta forma, se considera que a través del análisis comparativo que aportan Yannoulas y Girolami (2017) se develan elementos claves para comprender las particularidades y desafíos de la intervención los equipos multidisciplinares y multiprofesionales, poniendo de relieve el papel del trabajo social y su relación con lo educativo, especialmente en lo que respecta al carácter subsidiario que se le asigna.

Uno de los principales ejes articuladores de esta dimensión en la intervención en escuelas es el carácter subsidiario que asume “lo social” a favor de “lo educativo”. Es decir, “lo social” está pensado en pos de que la institución educativa desarrolle sin obstáculos la función social a la que es llamada. Se interviene sobre las “problemáticas sociales” que pudieran afectar el aprendizaje de los niños. (Yannoulas y Girolami 2017. P. 107).

A continuación, se presenta el resultado de la revisión bibliográfica específicamente en Argentina, donde diversos investigadores/as y profesionales del campo del Trabajo Social de distintas zonas del país han abordado sobre la cuestión. Entre ellos se encuentran: Bruno, M., Lapidés, P., & Veloso, M. (2000); Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. (2008); Avellaneda, M. F. (2012); Mallardi, M. W., Martínez R. M., & González, M. (2015); Calvo, M. (2018); Rotondi, G. (2017); Rotondi, Verón, Andrada, Artazo, Gregorio, y Zamarbide (2021); Zalazar, R. A., (2022); Chechele, M., & Donnet, M. F. (2023) y Vázquez, S. (2023).

Bruno, Lapidés y Veloso (2000)⁸ se proponen dar elementos para comprender la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo mediante los aportes de profesionales que desarrollan sus tareas en escuelas que demandan la resolución de problemas vinculados al estudiantado. Focalizan en las desigualdades sociales que influyen en el proceso de aprendizaje y en las limitaciones del sistema educativo. Sostienen que para comprender las problemáticas escolares que se suscitan y que manifiesta el estudiantado deben ser enmarcadas en un contexto social particular donde participan todos los actores de la comunidad educativa. Ponen la mirada sobre diferentes concepciones teóricas sobre las funciones de la escuela recurriendo a la concepción liberal y la de la escuela como reproducción social. Desde una perspectiva bourdiana, analizan cómo la escuela, más allá de su aparente función igualitaria, se configura como un campo de lucha donde la violencia simbólica opera para perpetuar las relaciones de poder y las desigualdades sociales.

Apelan a la necesidad de una comprensión compleja de la realidad educativa y de reconocer la complejidad de las interacciones entre los sujetos y las estructuras sociales. Por otra parte, describen una serie de características del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, como la jerarquía, la falta de participación y la evaluación centrada en el control. Señalan que los estudiantes de bajos recursos tienen menos oportunidades debido a factores como falta de recursos en el hogar, las expectativas sociales y las limitaciones del sistema educativo. En esa dirección, aluden a lo imperioso de contar con un enfoque crítico que cuestione las prácticas

⁸ "Intervención del trabajo social en el ámbito educativo", Revista Margen, N° 16 (2000): 12-25.

educativas tradicionales y a la búsqueda de alternativas más justas y equitativas. En su estudio identifican una serie de factores, tanto internos como externos al sistema educativo, que pueden obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes. Además, reconocen la incidencia de una sucesión de variables externas al sistema educativo (socioculturales; desigualdades materiales - falta de recursos económicos, tecnología, alimentación adecuada-; niños que asumen responsabilidades adultas; etc.) y; de variables internas al sistema educativo (ausencia de apoyo institucional y la soledad del docente ante las dificultades del aula; desigualdades materiales; sistemas de evaluación estandarizados y poco flexibles que no consideran las diferencias individuales de los estudiantes ni las particularidades de cada contexto escolar; utilización de material bibliográfico que no consideran el origen socioeconómico o cultural de los estudiantes lo cual refuerza desigualdades y la relación docente-alumno). En lo que refiere a la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo marcan una serie de dificultades relacionadas a prácticas enmarcadas en un enfoque individual y clínico (el problema se atribuye al alumno o su familia, sin considerar el contexto social y educativo); valerse de diagnósticos sustentados en posibles trastornos individuales como causa de las dificultades escolares; falta de articulación - coordinación efectiva entre los diferentes actores involucrados docentes, familias, trabajadores sociales- la intervención del profesional del trabajo social limitado a diagnosticar, derivar y controlar, sin buscar soluciones estructurales; recurrir a medidas coercitivas, como la intervención judicial, en lugar de buscar soluciones colaborativas. En vista a lo expuesto, proponen un modelo de intervención integral y transformador, que considere: el contexto social; las particularidades del funcionamiento de la institución escolar; la articulación entre los actores -docentes, familias y trabajadores sociales- y la necesidad de búsqueda de soluciones colectivas. En ese contexto los trabajadores sociales pueden contribuir a transformar las escuelas y a mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes abordando las desigualdades sociales y transformar las prácticas educativas para garantizar el derecho a una educación de calidad.

La producción de Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. (2008)⁹ toma como base información procedente de escuelas públicas y derivada de equipos de orientación escolar que funcionan en la localidad de José León Suarez del partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires.

⁹ Sus aportes son el producto de una investigación resultado de las prácticas pre-profesionales desarrolladas en el marco de una asignatura de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Título: La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones.

Resulta significativo cómo sitúan la intervención profesional en el ámbito escolar a partir de una doble contextualización: en primer lugar, la histórica de la escuela pública y su desarrollo intrínseco al sistema capitalista, en el cumplimiento de diversas funciones sociales; y, en segundo lugar, y de manera paralela, el devenir del Trabajo Social, destacando sus características y prácticas en relación con los cambios socioeconómicos. En esencia, proponen un análisis que articula la historia de la escuela con la del Trabajo Social.

Sobre la intervención profesional en escuelas, describen y analizan la situación y condiciones laborales de los/as profesionales marcando el rol del Trabajo Social como profesión asalariada y las relaciones que se establecen en dichos ámbitos.

Se advierte que las autoras reconocen la modalidad en que el profesional accede a cargos en las escuelas públicas:

“(…) el acceso a los cargos en escuelas públicas se lleva adelante por medio de un acto público, quienes deseen acceder deben anotarse en un listado en el Consejo Escolar de cada distrito escolar, y la selección se hace por puntaje y por presencia en el acto público”.

(Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. 2008. p. 27).

Especifican que los cargos pueden ser titulares, interinos y suplentes, forma de contratación semejante a la de los docentes y por ello sujetos a las posibilidades de estabilidad, seguridad laboral y sistema remunerativo establecidas por las normativas vigentes para la docencia a nivel provincial.

En torno a la situación laboral de los profesionales en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas indican que la dependencia se centraliza en la rama de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social a nivel provincial y por ello, la supervisión no recae en la dirección de cada escuela. En función de ello los lineamientos y problemáticas a abordar son definidos a nivel provincial y los profesionales deben ajustarse a esas directrices. En ese sentido, reflexionan que esta situación produce tensiones a nivel de las prácticas cotidianas y en las posibilidades de desarrollo de prácticas autónomas y adecuadas a las realidades locales.

Al advertir esta cuestión plantean la subsidiariedad del rol profesional puesto que el trabajador social se convierte en un ejecutor de decisiones tomadas en otro nivel y limitan su autonomía.

Fundamentan esta cuestión planteando que:

“(…) Uno de los principales ejes articuladores de esta dimensión en la intervención en escuelas es el carácter subsidiario que asume “lo social” a favor de “lo educativo”. Es decir, “lo social” está pensado en pos de que la institución educativa desarrolle sin obstáculos la función social a la que es llamada. (Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. 2008. p. 43)

Recurren al análisis de la categoría de intervención profesional y reflexionan sobre los fundamentos teórico-políticos del Trabajo Social que guían la intervención, las relacionan con las demandas que se le realizan al profesional todo ello tendiente a comprender los fundamentos teóricos que sustentan sus intervenciones y cómo se traducen en prácticas concretas dentro del ámbito escolar.

Al focalizarse en las condiciones actuales del desarrollo de la profesión en escuelas identifican una serie de factores que dificultan la intervención, entre ellas nombran las condiciones laborales, la estructura organización de la institución escuela y las relaciones entre los distintos actores escolares. Señalan que uno de los escollos en la intervención se centra en las debilidades referidas al posicionamiento teórico explícito por parte de los profesionales “(...) *las tareas que llevan adelante y la manera en que las desempeñan no parecen ubicarse dentro de las incumbencias específicas del Trabajo Social por la ausencia de un marco teórico que las fundamente*”. (Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. 2008. p. 54).

A partir de ello plantean la necesidad de que desarrollen una mayor conciencia de su rol y de los fundamentos teóricos que sustentan su práctica a fin de fortalecer su posición en la escuela y llevar adelante intervenciones fundamentadas.

Finalmente, se observa que el estudio y análisis expuesto contribuye a mostrar la situación del trabajo social en escuelas, las características de la intervención profesional entendida como una práctica compleja influenciada por diversos factores, históricos, sociales y propios del profesional. Una profesión multifacética donde cumplen un papel fundamental en la atención de estudiantes, familias y comunidad educativa.

En otro orden se encuentra el estudio de Avellaneda (2012)¹⁰ quién aporta un análisis y reflexiones sobre la intervención de trabajadores sociales en el ámbito educativo para ello recurre a la construcción del recorrido histórico que ha tenido que va desde las Visitadoras de Higiene hasta la conformación de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, ello le permite comprender cómo se ha desarrollado la profesión en ámbitos escolares y cómo se ha insertado en los Equipo de Orientación Escolar.

Señala que las intervenciones reflejan las condiciones de época al analizar el contexto sociopolítico. En ese contexto, revela que el Trabajo Social en el ámbito educativo argentino se ha desplazado desde un enfoque individualizado hacia una perspectiva más comunitaria y comprometida con los derechos humanos. Sin embargo, advierte que ha enfrentado diversos

¹⁰ La intervención del trabajo social en la institución escolar: Una mirada desde la psicología comunitaria y la pedagogía social. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 2(3), 2012. 204-215.

desafíos a lo largo de su historia, especialmente en relación con las políticas educativas y las condiciones laborales de los profesionales.

Plantea que el/la profesional al intervenir en la escuela pública se enfrenta de manera constante con manifestaciones de la cuestión social (vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo y la marginación) problemáticas que forman parte de la estructura social que afectan a vastos sectores de la sociedad. Que todas estas problemáticas tienen su correlato en la escuela y deben involucrar un compromiso ético.

“La intervención profesional en la institución escolar es un proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social, siendo éstas las coordenadas que estructuran el campo problemático”. (Avellaneda, 2012. P. 208)

Da cuenta de la relevancia del trabajo en equipo y la necesidad de alcanzar acuerdos con otros actores de la institución educativa en ese marco advierte que las intervenciones de las/los trabajadores sociales están guiadas por marcos ideológicos que van a influenciar en la elección de estrategias y en la comprensión de los problemas.

En función de ello, plantea que la intervención profesional en la escuela es un proceso dinámico y complejo, que se inscribe en un contexto histórico y social particular y la necesidad de comprender que trabajo social como campo disciplinar cumple un papel fundamental en la construcción de una escuela más justa y equitativa.

Respecto a las condiciones laborales de los y las profesionales, indica que éstos estuvieron sujetos a la desregulación suscitada a raíz de las políticas de reforma del Estado que derivó en la inestabilidad en los cargos y el surgimiento de nuevas modalidades de contratación como pasantías, becas, etc., cuestiones que generó preocupación e incertidumbre en el colectivo profesional. En otro aspecto, resalta que, a partir la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial los equipos de orientación escolar asumen un enfoque basado en los principios de la psicología comunitaria y la pedagogía social, principios que buscan transformar la forma en que se entiende y aborda la educación y ofrecen un marco conceptual y metodológico nuevo para encarar los procesos a nivel de las instituciones escolares. En este sentido, los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar incorporan esta perspectiva a la hora de abordar los problemas y a la definición de alternativas de solución adecuadas a cada contexto teniendo en cuenta la complejidad de la realidad educativa. En tal sentido, describe y analiza la naturaleza de las demandas que reciben las y los trabajadores sociales en el ámbito educativo explicando que éstas, se relacionan con el aprendizaje, el desempeño escolar, las dificultades que enfrentan los y las estudiantes y sus familias. Finalmente, señala que el Trabajo Social en el ámbito educativo argentino se ha desplazado

desde un enfoque individualizado hacia una perspectiva más comunitaria y comprometida con los derechos humanos. Sin embargo, advierte que ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de su historia, especialmente en relación con las políticas educativas y las condiciones laborales de los profesionales.

Mallardi, Martínez y González (2015)¹¹ mediante un estudio¹² sobre las condiciones laborales de trabajadores social en la provincia de Buenos Aires (Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires) aportan a la cuestión del desarrollo del Trabajo Social en el campo educativo con el propósito de contribuir con aportes sobre la situación de la profesión en el campo de la educación en vistas a la construcción de un posicionamiento colectivo para su jerarquización. En ese sentido, a partir del análisis de la información sistematizada describen el rol que poseen los profesionales en relación al encuadramiento según las normativas vigentes. Al respecto señalan que la actividad del Trabajo Social en educación está regulada, por un lado, por el Estatuto Docente y por otro, por la Ley del Ejercicio Profesional, lo cual ocasiona tensiones en cuanto a requisitos, derechos y obligaciones. Identifican que la inserción mayoritaria de profesionales se da en los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE) dependientes de la Dirección de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Equipos Transdisciplinarios desarrollando abordajes interdisciplinarios y específicamente desplegando acciones teniendo en cuenta el contexto educativo, familiar y socio-comunitario. En torno a las condiciones de empleo y ejercicio profesional resulta relevante destacar que logran una caracterización sobre aspectos como cantidad de cargos, modalidades y niveles educativos, tipos de contratación y características de los lugares de trabajo; entre otros. Por otra parte, exploran sobre las tareas específicas que realizan; los recursos disponibles; el grado de satisfacción profesional con su trabajo; las actividades de actualización y capacitación; las problemáticas sociales que atienden y las dificultades sociales a las que se enfrentan en sus prácticas cotidianas. Entre algunos de los hallazgos relevantes de la investigación detectan la precariedad laboral (pluriempleo, bajos salarios); la carencia de recursos (espacios físicos adecuados, recursos materiales); el escaso reconocimiento institucional para desarrollar sus labores y de las incumbencias profesionales; el requerimiento de realización de tramos de formación pedagógica para insertarse como profesionales en establecimientos educativos; la limitada y escasa participación en organizaciones sindicales y colegiadas lo que lleva a la

¹¹ Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires [Libro electrónico].(2015). Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

¹² Investigación realizada en 2014 sobre condiciones de empleo y ejercicio profesional en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires.

insuficiente incidencia en decisiones vinculadas al tratamiento y lucha por el mejoramiento de las condiciones laborales. Como resultados de la publicación plantean una serie de propuestas vinculadas a la necesidad de creación de cargos específicos para garantizar las tareas propias de la profesión; contar con espacios físicos adecuados para la atención y garantizar la protección de la información; incluir la figura del profesional en establecimientos educativos de gestión privada; incorporación de viáticos y gastos de movilidad; generación de programas de capacitación y fortalecer la acción colectiva para la mejora de las condiciones laborales en la intervención del Trabajo Social en el campo educativo.

Ampliando la búsqueda sobre otros autores que abordan la temática, Calvo (2018)¹³ aporta un análisis sobre la intervención del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar en Escuelas medias de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, describe el papel del profesional dentro de dichos equipos y analiza cómo sus intervenciones pueden influir en los recorridos educativos del estudiante.

Se interroga sobre: ¿Cómo se consideran las trayectorias escolares en las intervenciones de los trabajadores sociales? ¿De qué manera estas intervenciones pueden facilitar o dificultar el recorrido educativo de los y las jóvenes? En tal sentido, identifica una serie de tensiones existentes entre las normas y estructuras establecidas en las instituciones educativas -lo instituido- y las posibilidades de transformación – lo instituyente-.

Resulta relevante sus hallazgos respecto al cambio significativo en el rol del Trabajo Social en la política educativa, destacando que previo al 2003 la intervención del Trabajo Social en este campo era limitada en lo que respecta a la participación e involucramiento en los ámbitos escolares, revela que se ha logrado ocupar cargos de relevancia, como supervisores, directores y un rol sustantivo a la hora de proponer y producir documentos claves y como la elaboración de guías de orientación.

En ese contexto, sus reflexiones apuntan a destacar el rol de los y las trabajadores sociales dentro de los equipos de orientación escolar; la necesidad de reconocer la complejidad de las trayectorias escolares; la importancia de desarrollar intervenciones personalizadas y contextualizadas para abordar las necesidades específicas de cada estudiante, específicamente con aquellos en riesgo de abandono escolar; fortalecer la colaboración entre los equipos educativos y los servicios sociales; entre otros.

¹³Artículo presentado en las X Jornadas de Sociología de la UNLP, desarrollado entre el 5 y 7 de diciembre de 2018 en La Plata, reflexiona sobre los desafíos que enfrenta el trabajo social en las escuelas al intervenir en las trayectorias educativas de jóvenes. Su producción se enmarca en avances logrados para su tesis doctoral titulada “El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias educativas de jóvenes en Escuelas Medias de la ciudad de La Plata, período 2017-2019.

Por otra parte, Rotondi (2017)¹⁴ a través de una compilación de diversos artículos ofrece una mirada integral a las problemáticas que enfrentan las escuelas, desde la violencia, la salud sexual integral, la desigualdad hasta la participación estudiantil en la vida escolar.

Los aportes de la autora en su calidad de compiladora y autora, presenta una retrospectiva sobre los aspectos relevantes de un programa que articula docencia, investigación y extensión realizadas en el marco de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV - Institucional, de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, entre 2001 y 2016. En ese sentido, esta producción pone foco en el establecimiento de un puente entre teoría y práctica, demostrando cómo la investigación académica puede generar conocimientos para abordar problemáticas concretas en las escuelas mediante intervenciones situadas y contextualizadas a cada institución educativa. En ese sentido, su producción ofrece un proficuo caudal de experiencias prácticas que enriquecen tanto la formación de estudiantes como la implementación de estrategias de intervención en el ámbito educativo; el acercamiento de la Universidad a la realidad institucional de las escuelas públicas de nivel medio y el surgimiento de nuevas iniciativas de intervención e incidencia en las políticas públicas.

En otro orden, Rotondi, Verón, Andrada, Artazo, Gregorio, y Zamarbide (2021)¹⁵ analizan la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, particularmente en Argentina, con el fin de comprender las dinámicas, desafíos y oportunidades que se presentan en este campo.

Mediante el desarrollo de una investigación cualitativa y cuantitativa, con enfoque comparativo entre las provincias de Córdoba y Mendoza y; un trabajo colaborativo que involucra un equipo multidisciplinario compuesto por docentes, investigadores, ayudantes y colaboradores de diversas instituciones educativas y profesionales del trabajo social, aportan una amplia gama de enfoques y perspectivas en la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, reflejando la complejidad y dinamismo del campo que requiere de un abordaje multidimensional.

Muestran las tensiones que dan lugar a la problematización de la autonomía profesional, la heteronomía institucional y la necesidad de articular la intervención con las políticas públicas

¹⁴ Compartiendo quince años del Programa "La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional". Programa que surge con el objetivo de desarrollar intervenciones, prácticas académicas a nivel escolar ante dificultades como violencia, pobreza y dificultades para implementar políticas educativas.

¹⁵ Políticas públicas educativas : intervenciones desde el trabajo social / Gabriela Rotondi ... [et al.]; compilación de Gabriela Rotondi. - 1a ed compendiada. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, 2021. Libro digital, PDF

educativas. Sus contribuciones son relevantes a la hora de debatir sobre la relación entre intervención profesional y política pública.

Zalazar y colaboradores (2022)¹⁶ presentan un análisis sobre la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, particularmente en el contexto de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia COVID-19. Mediante un conjunto de artículos ponen foco en el abordaje de una serie de problemáticas relacionadas a la intervención profesional que interpelan y analizan los complejos problemas que surgen en el ámbito socio-educativo; ponen en cuestión la intervención profesional; dan cuenta de avances significativos que ha tenido la profesión en este campo en las últimas décadas y convocan a la necesidad de encaminar procesos de análisis crítico de la práctica profesional. Si bien, son numerosos los artículos que forman parte de esta compilación es posible reconocer un conjunto de preocupaciones que apelan a reflexionar sobre la relación trabajo social – educación. Entre ellos se destacan el papel crucial que desempeñan los equipos de orientación escolar en la atención a las necesidades de estudiantes, familias y para las instituciones educativas; ponen foco en la categoría "trabajo"; dificultades y obstaculizadores que se presentan en el desarrollo profesional, como la cuestión del avasallamiento de las incumbencias profesionales por parte de otras profesiones; la subalternidad respecto de la dimensión pedagógica; la asignación de funciones que no competen al Trabajo Social; la relación políticas educativas y coyuntura socio-política; las particularidades de las tramas institucionales; la dimensión ético-política de las intervenciones y el proyecto profesional. En resumen, la publicación se constituye en un valioso aporte para el análisis de la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo en el contexto de pandemia, visibiliza las determinaciones sociopolíticas del ejercicio profesional y expone la necesidad de sostener la producción teórica y la divulgación de experiencias profesionales relacionadas al campo.

Por otro lado, Chechele y Donnet (2023)¹⁷ abordan la trayectoria de la intervención de Trabajo Social en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe focalizando en un conjunto de supuestos, hallazgos y búsquedas. Concretamente ofrecen una mirada retrospectiva sobre los orígenes del Trabajo Social en las escuelas, identifican factores que impulsaron su inserción en ámbitos escolares en relación con el contexto histórico y las ideas pedagógicas de la época.

¹⁶ Trabajo Social y Educación. Aportes para pensar la intervención profesional en los Equipos de Orientación Escolar. Compilado por C. Burgardt, M. Spina, & S. Valenzuela. 1a ed. 2022. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁷ La trayectoria de la intervención de trabajo social en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe: Supuestos, hallazgos y búsquedas. Papeles del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL, 16(27).

Entre los focos de abordaje se interrogan sobre los aspectos contextuales y disciplinares que han gravitado para que el ámbito educativo se formalice como campo de intervención de Trabajo Social en la provincia de Santa Fe y las razones por las que hoy se encuentra debilitada; entre otros. Recuperan una serie de antecedentes sobre la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo valiéndose de producciones que estuvieron a su alcance. Específicamente identifican que los orígenes del trabajo social tienen como antecedente la figura de las visitadoras de higiene.

En el marco de los antecedentes históricos del Trabajo Social en el ámbito educativo, es relevante señalar que ya en el año 1924 fue creado el curso de Visitadoras de Higiene Social, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), según consigna Alayón (2007). De allí egresaron, tras dos años de formación, las Visitadoras de Tuberculosis e Higiene Infantil y las Visitadoras de Higiene Escolar.

Posteriormente, la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar en 1938 —cuya función era la distribución de recursos en las escuelas para niños de todas las provincias, con tareas específicas para las asistentes sociales—, nos habla de una temprana institucionalización del área del Trabajo Social en el ámbito educativo (Chechele y Donnet, 2023, p. 3).

A partir de ello, Chechele y Donnet (2023) construyen una línea de tiempo 1947-2022, que da cuenta de antecedentes de los inicios de la formalización del campo de actuación de la profesión en el ámbito educativo. Además, se aprecia que las autoras incorporan reflexiones sobre el ámbito de la educación señalando la importancia de la incorporación de perspectivas interdisciplinarias que enfatizan un pensamiento pedagógico que integra lo social, que rompe con los modelos tradicionales, ofreciendo una visión más humanista y centrada en el estudiante. Esta nueva mirada permite la intervención de diversas disciplinas, como la sociología, la psicología y otras que hace que al enriquecimiento en la comprensión de los procesos educativos y posiciona a la escuela como un espacio de vinculación entre el alumno, la familia y la comunidad. La atención en estas cuestiones les permite contextualizar sus análisis sobre las características de la intervención profesional en el campo educativo. Mediante esta publicación los autores logran avanzar de forma sustantiva en la recuperación de la trayectoria del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Santa Fe. Dan evidencias de la forma en que actuaron factores históricos, políticos y sociales para el desarrollo de la profesión y en ese sentido, es valioso el rescate de contribuciones sobre el Trabajo Social al sistematizar cómo la profesión logra su consolidación en los años 40 influenciada por la importancia que la provincia otorgaba a la educación, el pensamiento pedagógico que integra lo social, y la necesidad de profesionales especializados para abordar problemáticas sociales. Sin embargo,

encuentran que procesos como la dictadura militar y la descentralización educativa han debilitado su presencia. En tanto, identifican a la iglesia como un actor social clave en la inserción de trabajadores sociales en escuelas confesionales, especialmente en el contexto de las políticas neoliberales de la década de 1990. En resumen, las autoras ponen en evidencia la combinación de factores contextuales, profesionales y de interés del campo del Trabajo Social como ejes fundamentales que instalan al Trabajo Social como un actor clave en el ámbito educativo.

Por su parte, Vázquez, (2023)¹⁸ presenta un análisis sobre la situación del Trabajo Social en el ámbito escolar, identificando necesidades, proponiendo alternativas y manifestando que es necesaria una mayor valoración y reconocimiento de la profesión en el ámbito educativo en la provincia de Misiones.

A partir de una identificación de problemáticas que enfrentan las escuelas, desde la falta de recursos; los problemas sociales complejos; la diversidad de estudiantes con necesidades especiales, provenientes de contextos socioculturales desfavorecidos; y la necesidad de profesionales especializados psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales que hacen a una contextualización de la situación actual de la educación en Misiones. Pone foco sobre la falta de reconocimiento institucional de la profesión, colocando en evidencia la necesidad de un marco legal y organizacional claro para el desarrollo del trabajo social en escuelas.

Expone que, al indagar sobre los antecedentes del Trabajo Social en el campo escolar en la provincia, éste ha sido una preocupación del colectivo profesional y que *“(…) A raíz de ello se elaboraron distintas investigaciones y documentos de trabajo sobre el tema hasta que el año próximo pasado se aprobó la Ley VI N° 300.”* (Vázquez S. 2023. p. 40).

Al analizar la Ley indica que representa un avance significativo porque sienta las bases para la creación de espacios institucionales donde los trabajadores sociales puedan desarrollar sus funciones, pero que sin embargo el texto legal presenta algunas imprecisiones, especialmente en la definición del rol y sus funciones.

A pesar de estas limitaciones que observa, considera que la Ley es una herramienta fundamental para el ejercicio profesional en el ámbito educativo. Por ello hace un llamamiento al colectivo de trabajadores sociales para analizar en profundidad los términos de la misma y realizar propuestas para asegurar así una intervención integral y más acorde a las necesidades de las escuelas y de la comunidad educativa.

¹⁸ Pensar la organización en el campo de la política educativa para la implementación de la Ley N° VI-300 en el ámbito de la provincia de Misiones. La Revista del Centro de Estudios, Capacitación y Formación Comunidad, Salud, Salud Mental, 15

Entre las situaciones a atender señala:

“El ingreso de Trabajadores Sociales al ámbito escolar se ha realizado a través de diferentes modalidades contractuales no habiéndose creado el cargo o categoría, por ello existe una diversidad de situaciones laborales, las que deberían modificarse a partir de la implementación de la Ley VI- N°300 y el Reglamento de Aplicación”. (Vázquez S. 2023. p. 40).

Explica que a pesar de que el trabajo social en las escuelas es un campo histórico de actuación profesional, aún existe un desconocimiento generalizado sobre las particularidades de esta labor y pone el acento en las condiciones de riesgo a las que se enfrentan los profesionales.

Destaca que uno de los principales problemas es la falta de cobertura de seguridad durante las actividades de salida a campo (visitas domiciliarias, entrevistas en entornos diversos y los traslados) son parte fundamental del trabajo, pero no están debidamente protegidos por la legislación laboral.

Es en función de ello la autora propone la creación de una dirección de trabajo social en educación encargada de visibilizar y fortalecer la función en el ámbito educativo; la generación de puestos de trabajo específicos; la asignación de recursos y la elaboración de protocolos de actuación y herramientas que garanticen la seguridad de los profesionales.

Se observa que con estas propuestas la autora busca fortalecer el rol a partir de la generación de una estructura organizativa que garantice condiciones laborales para un mejoramiento de la intervención a nivel de la institución educativa, los estudiantes y sus familias.

“(…) por ello me encuentro desarrollando una propuesta orientada a la creación de un espacio institucional que se identifique como “Dirección de Trabajo Social en Educación en el ámbito del Consejo General de Educación”, un ámbito de abordaje desde el Trabajo Social, con profesionales del Trabajo Social. Además, en la mencionada normativa, se recomienda la creación del “Área de Trabajo Social Escolar” en cada institución educativa en la Provincia y a cargo de profesionales del Trabajo Social”. (Vázquez S. 2023. p. 41).

Finalmente, se observa una serie de puntos claves en su propuesta como ser: la creación de protocolos de actuación profesional que guíen la intervención, especificando las diferentes situaciones a las que se puede enfrentar (bullying, abandono escolar, problemáticas familiares); así como las estrategias y recursos a utilizar en cada caso.

Destaca la importancia del trabajo en redes, establecimiento de vínculos con otras instituciones y profesionales para una atención integral y la necesidad de capacitación continua, mediante actividades de formación y actualización para los trabajadores sociales escolares.

Focos de Interés en la producción académica

Finalmente, para sintetizar los hallazgos de esta revisión, el siguiente gráfico presenta una visualización de los focos de interés predominantes identificados en los estudios analizados, categorizados por autor/es y procedencia. Esta representación permite una rápida comprensión de las principales líneas de investigación y discusión en el campo del Trabajo Social y la Educación a nivel nacional e internacional.

Figura 1. *Focos de interés en la producción académica sobre Trabajo Social y Educación, según Autor/es y Procedencia.*

Autor/es	Procedencia	Focos de interés
Castro & Pérez Viejo (2017)	España	<ul style="list-style-type: none"> · Devenir histórico y legal del trabajo social en la educación. · Niveles educativos en los que interviene y ámbitos de intervención (individual, familiar, comunitario) · Contexto institucional y político (características del sistema educativo). · Tensiones y disputas entre distintas profesiones (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales) · Intersecciones (análisis sobre cómo se complementan y se entrecruzan las diferentes perspectivas profesionales. · Problemáticas sociales y educativas que impactan a nivel escolar. · Rol del trabajo social. · Desafíos (reconocimiento social de la profesión – aportar conocimiento – valoración de capacidades interventivas de la profesión – necesidad formación específica)
Valero Errazú; Romea & Palain Pescador (2019)	España	<ul style="list-style-type: none"> · Devenir histórico y legal de trabajo social escolar (trazan la trayectoria señalando sus inicios en educación especial y se extiende a otros niveles educativos). · Marco normativo que regula el ejercicio de la profesión. · Planteamiento de la desigualdad educativa (factores causales y sus manifestaciones a nivel escolar) · Funciones del trabajo social escolar (diagnóstico – evaluación – acompañamiento – seguimiento – trabajo interdisciplinario) · Desafíos y perspectivas: necesidad de especialización – institucionalización de la profesión en el campo educativo – importancia de aplicación de enfoque de equidad e inclusión en la intervención profesional.
Montes de Oca Mejía; Rangel Alcántar & Larios Torres (2023)	México	<ul style="list-style-type: none"> · Papel del trabajador social con la construcción de vínculos entre familia – escuela. · Rol Trabajo social (figura clave – mediadora para conectar familia – escuela – fortalecimiento de vínculo). · Uso de tecnologías en la intervención (portales educativos fortalecimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje) · Desafíos: visibilización de la profesión – formación especializada, actualizada y pertinente – relevancia de la profesión – trabajo colaborativo con otras profesiones.

<p>López Cristaldo (2021)</p>	<p>Paraguay</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Contextualización histórica del trabajo social en el campo educativo paraguay (inicios influenciado por el movimiento médico higienista y la intervención religiosa del catolicismo – Promulgación Ley de Educación Inclusiva cambio en el rol y las funciones del trabajador social en el ámbito educativo). · Inclusión educativa y trabajo social (desafíos que enfrenta el país, la inclusión educativa como factor clave para promoción de ambientes escolares más equitativos y justos – papel del trabajo social en dichos procesos) · Enfoques: asistencial individualizado; perspectiva inclusiva y basada en los derechos. · Marco legal (relaciona la intervención profesional con la legislación vigente, especialmente en el marco de la Ley de Educación Inclusiva – analiza reconfiguración del rol del trabajador social, priorizando el trabajo colaborativo y la promoción de la igualdad de oportunidades) · Desafíos y oportunidades: necesidad de desarrollar competencias específicas y trabajar en colaboración con otros profesionales – la promoción de la inclusión, como la posibilidad de generar cambios significativos en la vida de los estudiantes y sus familias.
<p>Yannoulas y Girolami (2017)</p>	<p>Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis comparativo: actuación de los equipos multiprofesionales y en particular el trabajo social insertos en el sistema educativo de Brasil y Argentina. · Evolución histórica y contexto político: relación entre educación y servicios sociales (traza un recorrido histórico de cómo la obligatoriedad escolar y la universalización de la educación han impulsado la demanda de servicios sociales dentro de las instituciones educativas en ambos países)- identifica diferentes etapas en esta relación (higienista, desarrollista, autoritaria y democratizadora/neoliberal) y analiza cómo han influido en la configuración de los equipos multiprofesionales. · Composición y funcionamiento de los equipos multiprofesionales: diversidad en la composición de los equipos multiprofesionales en ambos países, tanto en términos de disciplinas representadas como en el número de profesionales. · Marco legal: analiza cómo las normativas nacionales y provinciales en Argentina y las legislaciones estatales y municipales en Brasil influyen en la conformación y funcionamiento de los equipos multiprofesionales. · El impacto de la problemática social en la escuela y sus manifestaciones. · Rol de los equipos multiprofesionales. · Problemática sobre la intervención del trabajo social en el campo educativo: cuestionamiento de enfoque subsidiario – visión tradicional del trabajo social en la escuela persistencia de dicha visión. · Desafíos: sostener el valor insoslayable que posee la escuela para niños y niñas y adolescente atravesados por condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza. Instituciones escolares como escenarios que promueven valía social y escolar – sujetos de derecho. Incorporación de equipos multidisciplinares como política de Estado.

<p>Bruno, M., Lapidés, P., & Veloso, M. (2000)</p>	<p>Argentina. Capital Federal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Ofrece una mirada crítica y profunda sobre la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, poniendo de manifiesto la complejidad de las problemáticas escolares · Desigualdades sociales y educación (análisis de problemáticas escolares en un contexto social más amplio, considerando factores como la pobreza, la exclusión social y la violencia). · Crítica al sistema educativo (cuestiona el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales y analiza cómo la violencia simbólica opera dentro de las instituciones educativas – identificación de una serie de características del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, como la jerarquía, la falta de participación y la evaluación estandarizada. · Rol del trabajo social en la escuela: cuestionamiento de prácticas tradicionales – enfoques individualistas – clínico vs. Enfoque crítico del trabajo social en la escuela intervención integral que considere el contexto social, las particularidades de cada institución y la articulación entre los diferentes actores. · Desafíos: necesidad de una visión crítica y reflexiva sobre la intervención del trabajo social en el ámbito educativo.
<p>Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. (2008)</p>	<p>Argentina. Localidad José León Suárez. Partido General San Martín, provincia de Buenos Aires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · La intervención del trabajo social en escuelas públicas argentinas, particularmente en la localidad de José León Suárez. · Análisis de las condiciones laborales, las prácticas profesionales y los desafíos que enfrentan los trabajadores sociales en este contexto. · Contextualiza la intervención del trabajo social en el marco del desarrollo histórico de la escuela pública argentina, relacionándola con los cambios sociales y económicos. · Condiciones laborales y organización del trabajo (modalidades de contratación – dependencia institucional de los equipos de orientación escolar respecto a las estructuras provinciales y cómo esto limita la autonomía de los profesionales. · Cuestionamiento hacia el carácter subsidiario del trabajo social en la escuela, donde los profesionales a menudo se ven limitados a ejecutar decisiones tomadas en otros niveles. · Problematización sobre los fundamentos teóricos que guían la intervención del trabajo social en las escuelas y cómo estos se traducen en prácticas concretas. · Desafíos: necesidad de que los trabajadores sociales desarrollen una mayor conciencia de su rol y de los fundamentos teóricos que sustentan su práctica – fortalecimiento de la identidad profesional y desarrollo de intervenciones más autónomas y fundamentadas en teorías.

<p>Avellaneda, M. F. (2012)</p>	<p>Argentina. Provincia de Buenos Aires</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo histórico del trabajo social en la educación (desde las visitadoras de higiene hasta la actualidad – analiza el modo en que las condiciones sociopolíticas han influido en desarrollo de la profesión y en las demandas que se le han planteado). · Intervención del trabajo social en la escuela pública (los trabajadores sociales en las escuelas se enfrentan a una amplia gama de problemáticas sociales, como la pobreza, la violencia y la desigualdad – necesidad de sostener un enfoque comunitario y basado en derechos humanos en la intervención, considerando las necesidades de los estudiantes, sus familias y la comunidad – trabajo en equipo para abordar las problemáticas de manera integral. · Condiciones laborales (precarización laboral) · Políticas educativas y equipos de orientación escolar. · Desafíos: necesidad de un marco teórico sólido y de desarrollo de prácticas profesionales basadas en evidencia – reconocimiento de la complejidad de la intervención en el ámbito educativo, que requiere un abordaje integral y multidimensional.
<p>Mallardi, M. W., Martínez R. M., & González, M. (2015)</p>	<p>Argentina. Provincia de Buenos Aires</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis sobre la situación laboral de los trabajadores sociales en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires. · Marco normativo y organizacional (analizan cómo el Estatuto Docente y la Ley del Ejercicio Profesional del Trabajo Social inciden en las condiciones laborales y las funciones de los trabajadores sociales en el ámbito educativo – inserción de los trabajadores sociales en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y en los Equipos Transdisciplinarios. · Condiciones laborales (la precariedad laboral como un problema recurrente, caracterizada por el pluriempleo, bajos salarios y contratos precarios – grado de reconocimiento institucional que reciben los trabajadores sociales y sus incumbencias profesionales). · Análisis de la intervención profesional (tareas que realizan en el ámbito educativo, como la atención a estudiantes, familias y comunidades – dificultades que enfrentan en su práctica diaria, como la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo y la falta de coordinación con otros profesionales – explora el grado de satisfacción de los trabajadores sociales con su trabajo y las razones que influyen en esta satisfacción). · Desafíos: fortalecer la identidad profesional y el reconocimiento de las incumbencias del trabajo social en el ámbito educativo – mejora de las condiciones laborales (creación de cargos específicos, la provisión de recursos y la mejora de la remuneración) – fortalecimiento de la articulación con organizaciones sindicales y colegiadas para defender los derechos de los trabajadores sociales – construcción de un posicionamiento colectivo para la jerarquización de la profesión.

<p>Calvo, M. (2018)</p>	<p>Argentina. La Plata, provincia de Buenos Aires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Rol del Trabajo Social en la intervención de trayectorias educativas: estudia cómo los trabajadores sociales, integrados en los Equipos de Orientación Escolar (EOE), influyen en los recorridos educativos de los jóvenes en escuelas medias de La Plata. · Analiza la manera en que sus intervenciones pueden facilitar las trayectorias educativas de los estudiantes y los desafíos asociados a este proceso. · Pone foco en las tensiones entre lo instituido y lo instituyente (normas y estructuras vs. adaptación a necesidades estudiantiles) y cómo los trabajadores sociales navegan estas tensiones para promover la inclusión. · Identifica los desafíos para desarrollar intervenciones personalizadas y contextualizadas (especialmente para estudiantes en riesgo de abandono), la necesidad de articulación con otros actores, y resalta el potencial del Trabajo Social para transformar las prácticas educativas e impulsar la inclusión.
<p>Rotondi, G. (2017)</p>	<p>Argentina. Córdoba</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Perspectiva integral sobre la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, a partir de una compilación de investigaciones y experiencias prácticas desarrolladas en el marco de un programa universitario. · La investigación aplicada como recurso significativo para abordar problemas concretos en las escuelas. · Reflexiones sobre las intervenciones contextualizadas (desarrollo de intervenciones que estén adaptadas a las necesidades y características de cada contexto escolar). · Problemáticas en las escuelas (diversidad y amplia gama de problemáticas que afectan a las escuelas, como la violencia, la salud sexual integral, la desigualdad, etc.). · Rol del trabajo social en las escuelas (intervención en contextos complejos - trabajar en colaboración con otros actores educativos y comunitarios). · Formación profesional (vinculación universidad-escuela – experiencias pre – profesionales contribuyen al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de trabajo social). · Generación de conocimiento y políticas públicas (producción de conocimiento sobre las problemáticas educativas y las intervenciones del trabajo social – incidencia en políticas públicas).
<p>Rotondi, Verón, Andrada, Artazo, Gregorio, y Zamarbide (2021)</p>	<p>Argentina. Provincias de Córdoba y Mendoza</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Políticas públicas educativas: Analiza la relación entre las políticas públicas educativas y las intervenciones del trabajo social. · Enfoque comparativo: Realiza un estudio comparativo entre las provincias de Córdoba y Mendoza para identificar las particularidades y desafíos del trabajo social en diferentes contextos. · Problematiza la tensión entre la autonomía profesional y la heteronomía institucional. · Necesidad de articulación de la intervención profesional con las políticas públicas educativas. · Desafíos: la formación continua de los profesionales – el desarrollo de políticas públicas que promuevan la inclusión – generación de propuestas que involucren estrategias de diverso tipo, diagnósticas, de construcción de consensos y cambios institucionales; de abordaje de proyectos colectivos; de acciones en red; e incidencia en políticas públicas – sostenimiento de diálogo entre profesionales que se

		encuentran en intervención directa y con referentes de políticas públicas educativas.
Zalazar, R. A., (2022);	Argentina. Provincia de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> · La intervención del trabajo social en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. · Análisis de problemáticas socioeducativas surgidas en este contexto y cómo el trabajo social interviene. · Rol de los Equipos de Orientación Escolar en la atención a estudiantes, familias e instituciones educativas. · Articulación entre equipos y otras áreas del sistema educativo y con otros profesionales. · La categoría “Trabajo” en el Trabajo Social Escolar (definición y delimitación del trabajo del trabajador social en el ámbito educativo – incumbencias profesionales. · La relación entre Trabajo Social y Pedagogía (subalternidad del trabajo social respecto a la dimensión pedagógica en algunos contextos – formas de complementariedad entre ambas disciplinas. · El marco Institucional y político: relación las políticas – particularidades institucionales e intervención profesional. · La Dimensión ético-política de la intervención. · Desafíos: construcción de un proyecto profesional sólido y coherente necesidad de análisis crítico sobre las prácticas profesionales – producción teórica y divulgación de experiencias.
Chechele, M., & Donnet, M. F. (2023)	Argentina. Provincia de Santa Fe.	<ul style="list-style-type: none"> · Trayectoria del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Santa Fe. Orígenes, los factores que han influido en su desarrollo y los desafíos actuales. · Devenir histórico del Trabajo Social en la Educación (raíces en la figura de las visitadoras de higiene estableciendo una conexión con políticas de salud pública y educación de principios del siglo XX. · Influencia del contexto histórico y pedagógico (analiza cómo el contexto histórico y las ideas pedagógicas dominantes en cada época han influido en la inserción y el desarrollo del Trabajo Social en el ámbito educativo). · Institucionalización y consolidación (describe el proceso de institucionalización del Trabajo Social en las escuelas, destacando el rol de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar y la influencia de políticas públicas). · Factores en la Inserción y desarrollo del Trabajo Social (contexto histórico-político – actores sociales significativos – incorporación de perspectivas interdisciplinarias y de un pensamiento pedagógico que integra lo social. · Características de la intervención profesional (campo de intervención – articulación con otras disciplinas). · Desafíos: Se identifican los desafíos y limitaciones que enfrenta el Trabajo Social en las escuelas, como el avasallamiento de incumbencias y la subvaloración de su rol – necesidad de análisis crítico de la intervención – producir conocimiento sobre la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo.

Vázquez, S. (2023).	Argentina. Provincia de Misiones	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidades y Desafíos del Trabajo Social Escolar en Misiones. · Reconocimiento institucional (necesidad de una mayor valoración y reconocimiento de la profesión en el ámbito educativo). · Diversidad de situaciones laborales. · Necesidad de un marco legal y organizacional claro para el desarrollo del trabajo social en las escuelas. · Los recursos y la seguridad (escasez de recursos y la falta de protección para los trabajadores sociales en el desempeño de sus funciones). · Importancia de la Ley VI-N° 300 (avance importante para la institucionalización del Trabajo Social en las escuelas – imprecisiones en la ley y la necesidad de desarrollar reglamentaciones específicas para su implementación). · Creación de una dirección de Trabajo Social en Educación – cargos específicos para los trabajadores sociales en las escuelas – asignación de recursos – desarrollo de protocolos de actuación – fortalecimiento del trabajo en red y la capacitación continua.
---------------------	----------------------------------	---

Nota: Elaboración propia sobre fuentes secundarias.

Estado del Arte: hallazgos clave y vacíos de investigación

La revisión bibliográfica de los antecedentes revela la significativa importancia del Trabajo Social como campo disciplinar y profesional dentro del ámbito educativo, justificando la relevancia y pertinencia del estudio de la intersección Trabajo Social - Educación.

La complejidad inherente a esta intersección se manifiesta en la diversidad de estudios encontrados, los cuales aportan conocimientos conceptuales, metodológicos y empíricos desde múltiples aristas. Estas aportaciones convergen para construir un marco referencial consistente y clave para contextualizar, fundamentar y justificar la producción de conocimientos sobre esta temática.

En este contexto, los análisis de los autores favorecen a:

- Comprender los problemas que propiciaron la incorporación del Trabajo Social en las instituciones educativas en distintos momentos históricos, ofreciendo una perspectiva de desarrollo de la profesión en este ámbito.
- Visibilizar los marcos normativos e institucionales que permitieron la inserción de los trabajadores sociales, clarificando el contexto legal y organizacional de su intervención en el ámbito educativo.
- El reconocimiento de diversas perspectivas y enfoques desde los cuales se producen las intervenciones del Trabajo Social en estos escenarios, destacando la pluralidad de abordajes profesionales.
- El análisis de los modelos de intervención implementados por los/as trabajadores sociales, así como sus aportes específicos al ámbito educativo.

- La identificación de actores sociales significativos con los cuales los/as trabajadores sociales se vinculan en su intervención revela las redes de colaboración y las dinámicas interprofesionales propias del quehacer educativo.

La literatura revisada ha enriquecido significativamente la comprensión de la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo, aportando diversas dimensiones de análisis sobre el objeto de estudio.

Empero, la bibliografía explorada no profundiza lo suficiente en la mirada interventiva y profesional singular que el Trabajo Social aporta al análisis y la práctica dentro de las instituciones escolares.

Por consiguiente, este vacío en la comprensión de cómo la disciplina "ve" a la institución, configura un área de conocimiento a explorar. En torno al proceso de exploración, éste reveló aspectos relevantes que ameritan avanzar en el abordaje y comprensión de la intersección Trabajo Social - Educación focalizando en las particularidades que adquiere el ejercicio profesional del trabajo social en este contexto específico.

Esto implica re - conocer las singularidades de la intervención institucional que realiza el Trabajo Social como campo disciplinar y profesional. Con ello se está refiriendo al trabajo social a nivel institucional que llevan a cabo las/os trabajadores sociales cuando se insertan a trabajar en instituciones escolares. *"(...) re - conocer el espacio social de instituciones y organizaciones desde una mirada interventiva y profesional de nuestra disciplina, que observen dónde, cómo y cuándo intervenir (...) preguntarnos, en definitiva, cómo son vistas las instituciones desde la disciplina"*. (Rotondi y Gregorio: 2024)¹⁹

Entonces, se evidencia que hay una intervención de carácter institucional que se lleva a cabo y se considera importante revelar, develar las singularidades que asume la intervención institucional desde el Trabajo Social como campo disciplinar y profesional.

Desentrañar las particularidades de la intervención institucional implica avanzar en la construcción de un marco analítico que involucra un abordaje focalizado en distintos niveles de especificación interconectados que se ponen al descubierto en el complejo entramado del campo educativo, lo político-institucional, lo institucional escolar y de la problemática socio-educativa en sí. Se considera que esta diferenciación en los niveles político-institucional, institucional escolar y de la problemática socio-educativa evidencia el carácter integral y estratégicamente ubicado del Trabajo Social en el contexto escolar.

¹⁹ En: Cuadernillo de cátedra. Teoría, espacios y estrategias de intervención IV- Institucional. Facultad de Ciencias Sociales. Licenciatura en Trabajo Social. UNC. 2024.

Es decir, avanzar en la comprensión de cómo la intervención del Trabajo Social Escolar se despliega en distintos planos de la realidad educativa:

- Lo Político (análogo a las reglamentaciones que regulan el campo, el régimen laboral, etc.): Este plano se corresponde directamente con el nivel de Especificación Político - Institucional. Al igual que las normativas curriculares y las regulaciones laborales definen el marco de la práctica docente, las leyes, políticas educativas y sociales, así como las condiciones laborales específicas, configuran el contexto en el que se desenvuelve el Trabajo Social Escolar. Revelar cómo los/as profesionales perciben y se ven afectados/as por estas regulaciones, su capacidad de incidencia en ellas y los desafíos que enfrentan en relación con el reconocimiento y la valoración de su rol a nivel de políticas públicas.
- Lo Institucional. Este plano se vincula estrechamente con el nivel de especificación institucional (intervención y gestión). Así como la organización interna de la escuela y las relaciones entre los actores educativos son cruciales para la implementación del currículo, el trabajo en los equipos interdisciplinarios, las dinámicas de colaboración (o tensión) con docentes y directivos, y la propia posición y reconocimiento del trabajador social dentro de la estructura escolar son determinantes para su intervención.
- La intervención directa sobre problemas y demandas: Este plano se relaciona directamente con el nivel de especificación de la problemática socio - educativa. De manera similar a la intervención didáctica específica en el aula para abordar las necesidades de aprendizaje, el Trabajo Social Escolar se involucra directamente en la comprensión y el abordaje de las problemáticas y demandas concretas que emergen en el ámbito escolar, tanto a nivel individual como familiar y grupal.

Lejos de ser una labor asistencialista, la intervención del Trabajo Social Escolar, se revela como una práctica profesional con capacidad de incidencia en múltiples escalas. Su intervención en la formulación de políticas (lo político), su rol en la gestión y la construcción de lo escolar inclusivo (lo institucional), y su abordaje específico de las problemáticas que vinculan lo social y lo educativo, subrayan su potencial y su contribución para garantizar el derecho a una educación inclusiva. Situándose como un actor clave en la articulación entre la escuela, las familias y la comunidad. Su capacidad para operar en estas distintas esferas. En última instancia, la explicitación de estos niveles de especificación, refuerza la necesidad de reconocer y valorar la especificidad del Trabajo Social Escolar como una profesión autónoma dentro del sistema educativo. Su capacidad para intervenir en múltiples planos, con una mirada que integra lo social y lo educativo, lo posiciona como un actor indispensable para abordar los desafíos complejos que enfrenta la escuela pública en su compromiso con la formación integral de los ciudadanos del futuro.

Fundamentos para la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo: Una mirada compleja

La Complejidad de la Intervención Profesional: Dimensiones Clave

El presente marco teórico, diseñado para abordar el objeto de estudio de esta tesis doctoral, se centró en el análisis de la intervención del Trabajo Social en las escuelas públicas desde una perspectiva socio-crítica y reflexiva. Esta elección implicó reconocer la complejidad inherente al objeto de estudio, prestando especial atención al contexto local y a las experiencias de los actores sociales involucrados en el ámbito educativo. En este sentido, las voces de los/as profesionales del Trabajo Social adquieren una relevancia particular, constituyendo una herramienta fundamental para la construcción de conocimiento situado y relevante.

La adopción de una orientación crítica se sustenta en un cuestionamiento activo de las estructuras de poder, las desigualdades y los modelos de conocimiento hegemónicos que puedan influir en la institucionalización y el desarrollo de la profesión tal cual ya fue planteado y fundamentado en el apartado metodológico de la tesis. De esta manera, el análisis no se limita a describir las construcciones sociales de la realidad, sino que busca desvelar las dinámicas subyacentes y contribuir a una reflexión que pueda promover la transformación de las prácticas y las estructuras existentes. En concordancia con el enfoque socio-crítico y la metodología de investigación cualitativa, se concibe la transformación como un proceso que se nutre de la comprensión en profundidad de las realidades estudiadas y del diálogo con los actores involucrados. En este sentido, la perspectiva de Bourdieu (1999) cobra particular relevancia al señalar que "El poder simbólico –como poder de construir la realidad, de instituir el orden del mundo, y ello precisamente porque estructura nuestra percepción del mundo– es quizás la forma más invisible y por ello la más formidable del poder." (Bourdieu, 1999: 17). La comprensión profunda del poder simbólico, en la línea de Bourdieu, resulta esencial para cuestionar las estructuras naturalizadas y vislumbrar posibilidades de transformación.

Para sostener epistemológicamente este análisis, resultó fundamental recurrir a la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (Gutiérrez, 1994). Los/as trabajadores sociales, al intervenir en las escuelas, se insertan en el campo educativo, con sus propias posiciones y prácticas y por ello es crucial analizar cómo se posicionan en relación con otros actores (docentes, directivos, profesionales que integran los equipos interdisciplinarios, supervisores, funcionarios de la educación, familias, estudiantes) y cómo sus prácticas se ven influenciadas por las dinámicas de poder del campo escolar. Además, el concepto de habitus profesional del Trabajo Social derivado de la teoría de Pierre Bourdieu (1995) fue sustancial. Este habitus, se entiende como conjunto de disposiciones, esquemas de percepción, pensamiento y acción que los profesionales

internalizan a través de su formación, experiencia y socialización en un campo profesional específico que guía la práctica y contribuye a la construcción de una identidad profesional.

La teoría de los campos de Pierre Bourdieu ofreció un marco analítico para comprender la configuración y el desarrollo del ejercicio profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas de la provincia de Misiones. Al concebir el ámbito escolar como un campo social estructurado por relaciones de poder, permitió analizar cómo los/as trabajadores sociales, junto con otros actores, se desenvuelven en un escenario donde las posiciones y las luchas por el reconocimiento y la legitimidad se entrelazan constantemente.

En este escenario, la posición del trabajador social, sus capitales y su habitus - disposiciones y formas de actuar - se convierten en aspectos centrales para comprender su intervención, así como las estrategias que despliega, las negociaciones con otros actores y sus posibilidades para transformar las relaciones de poder.

La perspectiva socio-crítica, en particular, aportó al análisis de las relaciones de poder presentes en el ámbito escolar, considerando cómo éstas condicionan la intervención del Trabajo Social. En ese sentido, resultó fundamental el planteo de Saúl Karsz (2007) quién sostiene que las intervenciones sociales no son neutras, entendiendo que toda práctica social actúa en el plano material y simultáneamente en el plano ideológico. Así cómo, comprender al trabajo social e inclusive practicarlo sin recurrir a las ciencias sociales y humanas y, en relación a ello se recupera su idea sobre la importancia de que el colectivo de trabajadores sociales debe tener conocimiento de las lecturas que realizan las ciencias sociales y humanas sobre la intervención en lo social; así como reflexionar sobre la direccionalidad que tienen; trabajar la vigilancia epistemológica y advertir el involucramiento de la dimensión político - ideológica en la intervención profesional. A partir de lo expresado se subraya el papel del concepto como una herramienta potente para el pensamiento de las situaciones siempre complejas. Es decir, hacer consciente, tomar conciencia de esta cuestión, lo que denomina trabajo clínico o la clínica de la intervención social, condición necesaria para modificar la práctica y concretar lo que realmente se propone hacer, comprender cómo las situaciones son construidas.

En consonancia con esta perspectiva, Michel Autés (1999) también ofreció aportes en esta dirección, al analizar lo que constituye el quehacer del Trabajo Social y su modo de operar a partir de la observación de las prácticas y los registros de lo social. Para Autés (1999), el Trabajo Social se erige como una práctica simbólica cuya eficacia reside en esta misma naturaleza. Asimismo, subraya la dimensión ética inherente a sus operaciones instrumentales y la incorporación de una lógica basada en la experiencia. A partir de estas premisas, el autor propone que el Trabajo Social actúa como productor de subjetividad e identidad, ya que sus

actividades se inscriben en el registro del decir y de la palabra. En este sentido, ejerce un doble rol de representación: no solo del lado de la sociedad (administrar, controlar), sino también en relación con los individuos, trabajando en su identidad e inserción social (administrar, controlar o emancipar), desplegando así una doble acción. Autés (1999) distingue, además, que sus actos se encuentran completamente inscritos en el lenguaje, que constituye su herramienta principal, operando directamente sobre la capacidad de expresión de individuos y grupos.

El Trabajo Social es más que un acto, es una acción, una intervención, una situación que compromete, que comporta finalmente una dimensión profundamente ética. Responde al interrogante, ¿En nombre de qué hago esto? Con este planteo entiende que éste no sólo determina sus acciones en función de criterios de eficacia técnica (racionalidad de tipo instrumental); en este sentido, su práctica profesional pone siempre más o menos un juego de orientación, de opciones socio-políticas.

La práctica se despliega dentro de dos sistemas de interacción. Por un lado, con las personas, por el otro con las instituciones. Entre los dos, trata sobre las consecuencias o sobre las causas; y tal como queremos establecer aquí se trata de una construcción estructural del trabajo social, y no de una imperfección. No lo comprenderemos, entonces, salvo que miremos los dos aspectos. (Autés, M., 1999:4).

Significativas son sus reflexiones respecto a la necesidad de interpelar concepciones sobre la aplicación de técnicas aprendidas de forma invariable; así como las concepciones de un mismo saber aplicado, aunque las situaciones sean idénticas.

Las técnicas son pretextos, lo esencial de la eficacia no se juega en las técnicas. Precisa que el trabajo del Trabajo Social requiere ser comprendido en el sentido de una experiencia cada vez recomenzada, local, inscrita en el evento, marcada por particularidades propias de las personas y por ello, señala que, éste incorpora una lógica de la experiencia. El saber movilizado, la experiencia acumulada, pueden servir de referencia en la política, en la pedagogía, en el trabajo social. El trabajo social, como la política, inventa, recomienza cada vez que el comienza. En el Trabajo social, el saber es siempre un saber local, localizado. Autés, M. (1999: 5).

Así, cada situación de intervención es singular, una experiencia que se redefine en cada encuentro, arraigada en el contexto específico y marcada por las características particulares de quienes participan.

A este trabajo reflexivo lo denomina inteligencia práctica, porque está inscrito siempre dentro de lo social, tributario de lo social, arte de hacer circular lo social.

Autés, M. (1999) considera que el acto de intervenir en lo social implica actuar en la rotura de esa articulación, actuar en la cohesión social a fin de reparar el lazo social apelando al rol del

Estado. Invoca el retorno de lo político, la configuración del Estado y de las políticas locales como garantes de la cohesión social, entendida como una tensión que permite vivir en una economía de mercado en lo que atañe a la esfera económica y democracia en lo que concierne a la esfera política. Se considera, en ese sentido de gran relevancia su perspectiva en la comprensión de que en los procesos de intervención social se pone en juego una eficacia simbólica, lo simbólico como transversal a toda intervención porque se hacen cosas con las palabras. Así también, respecto al involucramiento de una dimensión ética en el horizonte de sus operaciones instrumentales. Es más que un acto, es una situación que compromete, que comporta finalmente una dimensión profundamente ética. Siempre se ponen en juego opciones sociopolíticas (concepción de igualdad, los universales, de la sexualidad, de relaciones intergeneracionales, de relaciones hombre-mujer, adulto-niño) en las intervenciones.

Por un lado, con las personas, por el otro con las instituciones. Entre los dos, trata sobre las consecuencias o sobre las causas; y tal como queremos establecer aquí se trata de una construcción estructural del trabajo social, y no de una imperfección. No lo comprenderemos, entonces, salvo que miremos los dos aspectos. (Autés, M., 1999 p-4).

Así, la dimensión de la experiencia no se reduce a la imposición violenta de las instituciones. Es también el espacio donde se construye lo social, donde emergen las solidaridades y donde se gestan las transformaciones de la realidad a partir de las vivencias y las capacidades de los propios sujetos.

No se puede comprender el trabajo social desde un solo costado. Podemos ver por ejemplo dentro de la dimensión simbólica, los efectos de la estigmatización y sus consecuencias sobre el estatus de los individuos tomados dentro de las lógicas asistenciales. O podemos ver en la dimensión ética las funciones de control, de ajustamiento, al servicio de una lógica dominante, de imposición de normas. O comprender la dimensión de la experiencia sólo como una violencia de las instituciones hecha hacia las situaciones y los individuos. Estos aspectos existen en efecto, pero no habrá una comprensión del trabajo social si no se encuentra también en la dimensión simbólica el acceso a la identidad y a la palabra de los individuos marginados, en la dimensión ética el respeto de las personas vinculadas con la idea de justicia y dignidad, o en la dimensión de la experiencia aquello que crea lo social y que transforma la realidad. (Autés, M., 1999 p-6).

En esta línea, resultó valioso incorporar las perspectivas decoloniales para revisar las concepciones de intervención en Trabajo Social (Hermida, 2015)²⁰.

La autora, enfocada en la vigilancia epistemológica y la interpelación de "lo otro" para el Trabajo Social, propone deconstruir las nociones hegemónicas de intervención social y profesionalización para abrir paso a prácticas co-construidas y a un reconocimiento de los saberes y las intervenciones de los actores sociales históricamente invisibilizados.

Relevantes son sus contribuciones al plantear interrogantes en torno al quehacer del Trabajo Social ¿De qué manera las categorías y los métodos de intervención del Trabajo Social están imbuidos de lógicas coloniales y cómo podemos descolonizarlos?, ¿Cómo generar espacios de encuentro y diálogo horizontal con los actores sociales para co-construir intervenciones más pertinentes y significativas?

Descubrir formas otras de estudiar, de organizarse, de entender la ayuda social, de construir una familia, de vivir en el barrio, de festejar, de enfermar, nos puede llevar a descubrir formas otras de intervenir, de hacer nuestro trabajo profesional. Y más aún, nos pueden llevar a cuestionar las formas que los discursos hegemónicos institucionalizan como válidas para organizar las políticas públicas y las maneras de ser con otros. (Hermida, 2015:80)

Se acuerda con Hermida respecto de la necesidad de asumir una perspectiva crítica que se sustente en aportaciones tanto de parte de las políticas y filosofías de la diferencia y del posestructuralismo, el posmarxismo, los estudios culturales latinoamericanos, los estudios pos-decoloniales, las teorías de la complejidad, entre otras.

Esta postura es asumida como resultado de las posibilidades que se ha logrado mediante una formación profesional que entiende, que posicionarse desde las ciencias sociales críticas implica asumir que la producción de conocimiento social requiere una posición ética y política y miradas unidisciplinarias, normalizadoras sobre la realidad social.

Estos aportes teóricos permiten definir ejes analíticos para comprender las tensiones en la intervención profesional y su relación con la cuestión social. Esto implica que, frente a las situaciones que enfrentan los/as profesionales, es fundamental identificar constantemente sus nexos e interconexiones con la cuestión social actual. De este modo, se presta especial atención a cómo los legados del colonialismo pueden seguir generando 'ausencias' o invisibilizando las experiencias y saberes de ciertos grupos subalternizados, tal como señala Hermida (2015)

²⁰ Hermida, M. E. (2015). Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el Trabajo Social para visibilizar los presentes subalternos. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*" (Año 5 - Nro. 10)

Continuando con el análisis previo, al momento de la definición de alternativas de intervención, es crucial considerar las viabilidades político-institucionales que ofrece el espacio socio-ocupacional. Asimismo, es fundamental reconocer que la intervención puede abordarse desde una perspectiva de la reproducción o de la crítica. Esta comprensión de las limitaciones y las orientaciones posibles es clave para dotar de pertinencia a las intervenciones profesionales.

En esta línea de análisis, el recorrido realizado permitió sostener con mayor fuerza la necesidad de interpelar las teorías que existen por detrás de la intervención profesional, así como las concepciones de cambio social, interrogar las direccionalidades y sobre qué sustentos se despliega el trabajo profesional. En ese sentido, se requiere pensar los problemas del presente y de las realidades sociales contemporáneas a la luz de una tarea de desmonte de los presupuestos teóricos conceptuales de los que nos valemos al momento de intervenir profesionalmente.

Así, se sostiene que toda comprensión y análisis de la realidad social se fundamenta inevitablemente en un marco teórico o en un conjunto de teorías. Estas construcciones intelectuales, a su vez, implican un posicionamiento ético y político subyacente, ya que moldean nuestras visiones sobre el mundo, el funcionamiento de la sociedad, las interacciones entre sujetos sociales, así como la relación Estado - sociedad.

Desde una perspectiva crítica, la intervención profesional exige un ejercicio reflexivo constante. Este ejercicio implica reflexión y cuestionamiento de las prácticas, la interpretación de los fenómenos sociales a través de teorías críticas, la argumentación de los posicionamientos ético-políticos, y la toma de decisiones que conduzcan a estrategias transformadoras, coherentes y pertinentes a las situaciones-problema abordadas. Lejos de limitarse a la aplicación de técnicas, este proceso busca desentrañar las relaciones de poder y las injusticias sociales, promoviendo la emancipación y la justicia social.

En el contexto actual, es fundamental que el campo profesional reconozca y analice las diversas perspectivas teóricas y epistemológicas que lo atraviesan. Este reconocimiento, acompañado de argumentos sólidos fundamentados, es crucial para el desarrollo y la consolidación de la disciplina.

Siguiendo esta misma línea argumentativa, González-Saibene (2021)²¹ también contribuye a esta perspectiva al plantear la necesidad de sortear obstáculos epistemológicos en Trabajo Social.

²¹ González-Saibene A. (2021). El impacto de las producciones filosóficas y teórico/epistemológicas en la constitución de la disciplina. *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 100–121. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61238>

“Esto no lleva a identificar el lugar epistémico o enfoque desde el cual hablamos, esto es el pensamiento crítico (...) que se nutre más específicamente del enfoque interpretativo en sus vertientes posestructuralistas y hermenéutica. Desde cierto pensamiento crítico no hay, no existe ‘la’ verdad. (González-Saibene, 2021:103)

A esto se añade lo aportado por Carballeda (2023) al poner el foco sobre la complejidad inherente a la intervención en lo social, quien la analiza como un proceso complejo y multidimensional. Al problematizar sobre el término "intervención", explica que éste proviene del latín "intervenio" ("venir entre", "interponerse"), que evoca una dualidad fundamental, abarcando tanto la noción de ayuda y mediación como la de intromisión e injerencia.

La palabra intervención proviene del término latino intervenio, que puede traducirse como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” sea sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una misma moneda. (Carballeda, A. J. M. 2023. P-105)

Como señala Carballeda (2023)²² en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda”. Esta coexistencia de dimensiones opuestas es inherente a su naturaleza artificialmente constituida y a la "cesión hobessiana de soberanía" que implica.

Este autor observa que un punto fundacional de la intervención es la demanda, la cual trasciende la mera solicitud de los sujetos que acuden a las instituciones. La demanda es también generada activamente por las propias instituciones, las agendas de políticas públicas y la visión social predominante sobre los problemas sociales. En tal sentido, la demanda define una dirección específica para la intervención, intrínsecamente ligada a la denominada cuestión social.

Carballeda (2023) subraya la existencia de una autoridad legitimada que ejerce la intervención, ya sea a través del reconocimiento de un derecho o mediante un estatuto legalmente establecido. Adicionalmente, la intervención implica la elucidación de datos complejos inherentes a una situación determinada, una lógica del acontecimiento que fundamenta la demanda desde un marco teórico o campo de saber específico.

Este proceso de intervención desencadena una serie de expectativas y consecuencias estrechamente ligadas a la construcción simbólica del interventor, generando "formas típicas"

²² Carballeda, A. J. M. (2023). La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales (3ra ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Margen.

de intervención que se articulan con marcos conceptuales particulares. En este contexto, Carballeda destaca la utilidad de la noción de "modelo" como herramienta analítica para comprender estas diversas formas de intervención.

En definitiva, la intervención se configura como un procedimiento dinámico que actúa y moviliza a otros, produciendo inscripciones y marcas significativas tanto en los sujetos intervenidos como en las instituciones en las que se despliega. Esta dinámica compleja plantea interrogantes relevantes, siguiendo una perspectiva foucaultiana, acerca del poder que impulsa la intervención, las fuentes de su financiación y la rendición de cuentas tanto del profesional como del sujeto de la intervención, evidenciando la existencia de un contrato implícito que establece un conjunto de reglas prácticas.

Carballeda (2023) señala que la intervención debe orientarse a la búsqueda de respuestas a interrogantes eminentemente sociales, generando modificaciones sustantivas en relación con la cuestión específica en la que es llamada a actuar.

Apuesta a una perspectiva de lo social anclada en la vida cotidiana que resalte la necesidad de considerar la construcción de intercambios y reciprocidades en grupos, familias y barrios, buscando comprender y explicar lo social desde la singularidad y la perspectiva de los propios actores.

Observa que la intervención se fundamenta en una comprensión de "lo social" que se construye de diversas maneras. Lo social se presenta como una construcción discursiva que genera sujetos de conocimiento. En la cotidianidad, esta construcción se basa en imaginarios sociales y representaciones que impactan de forma singular en cada grupo, barrio o sujeto²³.

De esta forma, el lugar de la intervención se transforma en territorio, es decir, un espacio jurídico, que habla de la legitimidad de la intervención, y político, que marca la "agenda" donde se construyen diferentes aspectos de la cuestión social. (Carballeda, A. J. M. 2023:105)

Es fundamental comprender la intervención como una construcción social que excede la simple respuesta a una demanda puntual. La percepción social del Trabajo Social, moldeada por su trayectoria histórica y sus prácticas cotidianas, desempeña un papel crucial en ese proceso tal como argumenta Carballeda (2005), y constituye un elemento indispensable en cualquier análisis profundo de la intervención.

²³ Carballeda, especifica que los imaginarios sociales son definidos como creaciones incesantes e indeterminadas, atravesadas por lo psicológico, lo social y lo histórico, influyendo en el orden de lo real. Las representaciones, por su parte, son conjuntos compartidos de conceptos, percepciones, significados y actitudes que se resignifican en los espacios microsociales de la vida cotidiana.

El entramado simbólico, imaginario o la representación social del Trabajo Social se encuentra fuertemente influenciada por su quehacer cotidiano y sus contribuciones al entramado social. A partir de este "hacer", se abre la posibilidad de resignificar la profesión, trascendiendo los mandatos fundacionales marcados por lo normativo (Carballeda, 2005). No obstante, esta resignificación se ve condicionada por las adscripciones institucionales, generando una tensión constante entre la autonomía profesional y los requerimientos y directrices institucionales.

En la actualidad, según Carballeda (2023), la intervención social se halla intrínsecamente ligada a los procesos de construcción de subjetividades, y los espacios interdisciplinarios e institucionales se han convertido en escenarios donde se disputan activamente significados e ideologías. Esta realidad exige a los profesionales del Trabajo Social ampliar y diversificar su arsenal de herramientas y marcos conceptuales, desarrollando una mayor capacidad para el diálogo y la comprensión de las particularidades inherentes a cada situación, trascendiendo las generalizaciones y adentrándose en la singularidad de cada contexto. “(...) *Pensar la intervención en lo social como dispositivo, supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, surcos de poder y formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención*”. (Carballeda, 2010: 49).

Subraya que la complejidad de la cuestión social demanda la construcción de esquemas de trabajo interdisciplinarios, donde diversas disciplinas aportan conocimientos específicos y definidos. Enfatiza la importancia del intercambio entre diversos campos disciplinarios para replantear permanentemente la pertinencia y dirección de las intervenciones. En ese sentido, la apelación a diferentes saberes se presenta como una tendencia significativa en la intervención social, ya que la complejidad de los problemas sociales dificulta su abordaje desde una única perspectiva.

Estas circunstancias resaltan la necesidad de introducirse en la "lógica del acontecimiento", donde las posibilidades de racionalidad se resignifican en función de las particularidades de cada caso. De esta manera, la intervención adquiere un nuevo significado, más vinculado a las vivencias de las personas, al sentido de la acción y a la construcción y explicación del mundo desde la perspectiva de los actores involucrados.

Finalmente, se considera relevante destacar otros aportes que realiza este autor²⁴: quién explica que el Trabajo Social interviene en diversas situaciones ligadas a la cuestión social, entendida como consecuencia de las desigualdades y la fragmentación social. Su horizonte de

²⁴ Carballeda, A. J. M. (2016). ¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social? Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/Godoy-Carballeda.Trabajo-Social-descarga.pdf>

intervención se centra en el lazo social y la integración social y cultural, buscando no solo resolver problemas sino también promover la apropiación y visibilidad de los condicionantes de la demanda.

En ese sentido, para Carballada (2016), la intervención del Trabajo Social se articula a través de tres registros (órdenes) interrelacionados que marcan su singularidad:

- a. La Demanda (Problema Social/Necesidad): Este primer registro se centra en la comprensión y explicación que el sujeto de intervención tiene del problema, su nivel de preocupación y cómo se expresa la demanda a través de la palabra, el imaginario social y las representaciones.
- b. El Lugar/Espacio/Territorio/Situación: Este segundo orden se enfoca en el contexto donde transcurre el relato de la demanda, cómo se inserta el sujeto en sus lazos sociales y cómo este conocimiento se orienta a la construcción de alternativas de resolución y acompañamiento.
- c. La Relación con el Sistema de Protección Social: Este tercer registro se ubica en la articulación entre la demanda, los lazos sociales y el sistema de protección social, incluyendo la gestión de recursos, el acceso a derechos, las articulaciones institucionales y las respuestas colectivas y organizativas.

Esta perspectiva de la intervención del Trabajo Social, organizada en diferentes registros, propone una forma de análisis de la intervención que articula conocimiento, palabra, mirada y escucha, implicando una multiplicidad de interacciones inscritas en las prácticas y la subjetividad de los actores. Es decir, la articulación a través de tres registros: la demanda, el contexto y la relación con el sistema de protección social.

En relación al objeto de estudio abordado, es posible sintetizar los aportes de Carballada (2016) en la necesidad de realizar una lectura profunda de la intervención social, distanciándonos de visiones meramente técnicas; a comprender los problemas sociales desde una perspectiva histórica y crítica, desvelando las raíces y las dinámicas de poder que los configuran; a reflexionar sobre las problemáticas que se abordan desde la profesión, entendiendo su complejidad en el entramado social.

Resulta igualmente significativo que el autor convoque a una revisión crítica de la trayectoria de la acción social, desde sus orígenes filantrópicos hasta su institucionalización contemporánea, prestando especial atención al cuestionamiento del discurso médico y sus consecuencias.

En lo que atañe a lo teórico-metodológico, es relevante su análisis puesto que ofrece un recorrido crítico por las diversas concepciones de la intervención donde su propuesta se enfoca

en comprender la realidad social desde la experiencia del otro, reconociéndolo, como un actor histórico con capacidad de diálogo y cuestionamiento sobre su propio mundo.

Por lo tanto, se sostiene la necesidad de interrogar la intervención profesional como un acto ineludible de análisis y reflexión, considerándola como una categoría sustantiva del campo disciplinar. Para su abordaje, es necesario poner la mirada sobre una serie de aspectos que la constituyen: dimensiones ético-políticas, epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológico-instrumentales. Estas dimensiones de análisis están estrechamente vinculadas y no funcionan por separado. En ese sentido, se considera que la intervención profesional se constituye en un trinomio inescindible, cuyos elementos deben comprenderse como dependientes unos de otros, como un todo integrado e indivisible que sólo es posible descomponer desde un punto de vista analítico. Interrogar la coherencia y el balance que sostienen dichas dimensiones en la concreción de la intervención se constituye en un reto analítico y en un ejercicio de vigilancia reflexiva permanente.

Además de lo anterior, para analizar la intervención del Trabajo Social en las escuelas públicas estatales de Misiones, considerando las diversas dimensiones que influyen en este proceso, se consideró pertinente recurrir al debate sobre la autonomía/heteronomía en el Trabajo Social. Esta discusión, entendida como categorías transversales en el ejercicio profesional, ha sido identificada como una temática particularmente controversial y compleja en el ámbito de la disciplina.

En ese sentido, Aquín, Custo y Torres (2012) y Rotondi, (2021) aportan a la discusión considerando que es fundamental que los/as trabajadores sociales reflexionen sobre su posición en esta dicotomía (autonomía versus la heteronomía), analizando en qué medida sus intervenciones son autónomas o están condicionadas. Esto implica cuestionar las normas internalizadas y evaluar críticamente condicionantes del contexto político e institucional de la intervención profesional.

De manera similar, el enfoque de derechos humanos, que reconoce la educación como un derecho fundamental y a los/as trabajadores sociales como actores clave en su garantía, permite analizar la intervención del Trabajo Social desde una perspectiva de exigibilidad de derechos y promoción de la justicia social.

Este enfoque proporciona herramientas teóricas valiosas para analizar el quehacer de los/as trabajadores sociales que se desempeñan en ámbitos escolares, puesto que permiten comprender las dinámicas de poder, los capitales en juego y las estrategias de intervención.

Al llegar a este punto, los aportes de los/as distintos autores/as vistos hasta el momento, nos conducen a comprender la intervención profesional como una práctica inherentemente

compleja, situada, ética y política, que trasciende la mera aplicación de técnicas, y que está orientada o contribuye al análisis de las estructuras de poder que configuran el campo educativo y las desigualdades sociales que en él se manifiestan, mostrando su potencial para la transformación social.

En este estudio, el campo educativo es concebido como un espacio dinámico y conflictivo, estructurado por relaciones de poder específicas en las que los/as trabajadores sociales se insertan, ocupando posiciones particulares y desarrollando estrategias que son tanto habilitadoras como limitadas por las dinámicas propias del mismo. A este respecto, el habitus profesional del Trabajo Social, entendido como el conjunto de disposiciones internalizadas, juega un papel crucial en la forma en que los/as profesionales perciben, interpretan y actúan en este contexto.

El análisis se comprometió con una mirada que visibiliza y cuestiona las relaciones de poder en el ámbito escolar, entendiendo cómo estas condicionan tanto la práctica del Trabajo Social como las experiencias de los diversos actores educativos. Se reconoce la práctica simbólica del Trabajo Social como una herramienta poderosa para la producción de subjetividades e identidades a través del lenguaje y la comunicación, con implicaciones significativas en las trayectorias de los individuos y los colectivos.

Asimismo, se postula que la lógica de la experiencia en la intervención es fundamental para comprender la singularidad y la contextualidad de cada situación. La inteligencia práctica y la capacidad de adaptación de los/as profesionales son esenciales para trascender la aplicación mecánica de modelos y responder de manera pertinente a las necesidades específicas de cada contexto.

La tensión entre la autonomía y la heteronomía profesional es asumida como un eje transversal que influye directamente en la capacidad de los/as trabajadores sociales para desarrollar intervenciones que desafíen el statu quo y promuevan cambios significativos en el contexto institucional escolar.

Finalmente, el enfoque de Derechos Humanos en la Educación se erige como un marco ético y político fundamental para analizar el quehacer del Trabajo Social como uno de los garantes de este derecho fundamental y promotor de la justicia social en el ámbito escolar.

En consecuencia, el análisis de la actuación del Trabajo Social en las escuelas públicas estatales de Misiones, realizado en el marco de esta tesis, se articuló a través de estas categorías y conceptos interrelacionados, buscando una comprensión amplia y compleja de las múltiples dimensiones que configuran esta práctica profesional. El objetivo radicó en profundizar en las complejas dinámicas que configuran la intervención del Trabajo Social en las escuelas públicas

estatales de Misiones, trascendiendo las lecturas reduccionistas que a menudo caracterizan el análisis de la intervención profesional en la convicción de que un análisis crítico y reflexivo es fundamental para fortalecer la disciplina y promover intervenciones más justas, equitativas y transformadoras.

La Identidad profesional: dimensión fundamental y constitutiva de la intervención

A esta búsqueda de comprensión integral se suma la necesidad de abordar la recurrente preocupación por la identidad profesional del Trabajo Social, una temática que históricamente ha tensionado tanto la reflexión teórica en el campo disciplinar, así como la praxis cotidiana en diversos ámbitos de intervención profesional. En este contexto, los aportes de Aquín (2003)²⁵ en su reflexión sobre el Trabajo Social, -específicamente en relación con el problema de las identidades en Trabajo Social— se consideraron reveladores para abordar las complejidades de la construcción identitaria en el específico escenario del Trabajo Social escolar en la provincia de Misiones. Para comprender la profundidad de esta preocupación, resulta ilustrativo considerar la perspectiva de Nora Aquín (2003), quien señala:

El Trabajo Social y los trabajadores sociales estamos permanentemente heridos en nuestra autovaloración, en tanto ocupamos un lugar subordinado y muy vulnerable en el campo de las Ciencias Sociales, y no hemos alcanzado todavía el reconocimiento que creemos merecer. De esta manera, se constituye un campo de extrema tensión entre lo que nosotros consideramos que nos corresponde y lo que los otros están dispuestos a concedernos. (Aquín, 2003: 101)

Se valora la proposición central que sustenta Aquín (2003), quien, al cuestionar la recurrente preocupación identitaria en el Trabajo Social, postula que existe una relación inversa entre la intensidad de esta inquietud y el grado de reconocimiento social alcanzado por la disciplina. Esta posición resuena particularmente con la realidad observada entre los/as trabajadores sociales que se desempeñan en instituciones escolares en el contexto misionero, donde, a pesar del amparo legal e institucional, la presencia del Trabajador Social aún carece de una cartografía investigativa exhaustiva que delimite sus particularidades y potencialidades, erigiéndose la exploración de su identidad profesional como un eje central.

En ese sentido, la perspectiva relacional y situacional en relación al tema propuesto por Aquín (2003) se presentó como una lente analítica para comprender la construcción de la identidad del Trabajador Social escolar en Misiones. Sus planteos invitan a reflexionar las intrincadas

²⁵ Aquín, N. (2003). El Trabajo Social y la identidad profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social y Educación*, 0(8), 7366. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i8.7366>

interacciones que el/la profesional establece con los diversos actores del ámbito educativo (docentes, directivos, psicopedagogos, psicólogos, estudiantes, familias). Sobre la manera en que estas se configuran; las representaciones mutuas y los procesos de reconocimiento que emergen, en tanto, estos moldean la autopercepción y la legitimación de la profesión en las instituciones escolares.

La preocupación de Aquín (2003) por la diferenciación disciplinaria adquiere una relevancia particular al abordar las tensiones inherentes entre el quehacer del Trabajo Social y el de la profesión docente, así como con disciplinas afines como la psicopedagogía y la psicología. Su interrogante sobre el grado y la intensidad con que el Trabajo Social logra diferenciarse de otros grupos profesionales resuena con la necesidad de comprender si el Trabajador Social escolar en Misiones ha podido establecer una identidad profesional nítida y reconocida, o si su rol se difumina en la superposición de funciones y expectativas.

Siguiendo esta línea de análisis, la autora antes referida, destaca que la identidad se genera históricamente a través de vínculos y relaciones, permitiendo la construcción de la autoimagen y la imagen del otro. Define la identidad como un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que dan sentido y estructura a un grupo social, un fenómeno relacional y un modo de categorización para organizar intercambios. Subraya su carácter heterogéneo, abierto al cambio y su dependencia de la relación con un "otro".

La composición de las identidades colectivas es heterogénea, abierta, dispuesta al cambio, ya que suponen un proceso permanente que se mueve entre el "ser" llegar a ser", porque siempre son relativas a algo, un algo que es histórico y social. De ahí que la identidad, en un doble movimiento, tiende al mismo tiempo a la preservación y a la recreación. (Aquín, 2003: 103)

Señala que la identidad social del Trabajo Social se manifiesta en la auto adscripción a una categoría diferenciada y traza fronteras de inclusión, exclusión y diferenciación. Interesante es su planteo donde explicita que el principal conflicto radica en el grado de diferenciación con otros grupos y el nivel de pertenencia y certidumbre alcanzado como colectivo. En esa dirección menciona tres atributos fundamentales de la identidad (permanencia, unidad/cohesión y posibilidad de relacionarse desde un lugar propio) y cuestiona si las marcas internas del colectivo han contribuido a una identidad positiva o negativa.

Se coincide con la autora en la identificación de desafíos cruciales, como la necesidad de vincular el saber y la intervención al destino colectivo, para lo cual retoma la distinción de Bauman (1987) entre "intérpretes" y "expertos". En esta línea, Aquín (2003) propone superar dicha dicotomía y la separación entre trabajo científico y compromiso social, impulsando

investigaciones autónomas que generen un saber comprometido y dialógico con los nuevos movimientos sociales. Esta perspectiva se alinea con su reafirmación de la modernidad del Trabajo Social y su intrínseca vinculación con los derechos sociales de ciudadanía, así como con la ineludible dimensión ética de la profesión, entendida como una interrogación crítica de lo dado y un espacio para el ejercicio de la libertad. Finalmente, se comparte su llamado a confrontar la precarización y a trabajar por la reconquista de la democracia frente a la tecnocracia, restituyendo a la población un rol protagónico en la definición de su presente y futuro, y recordando la centralidad del reconocimiento y la escucha del otro.

Ampliando la perspectiva teórica que guía este análisis, y en consonancia con Aquín (2003), se sostiene la pertinencia de hablar de identidades de Trabajo Social, en plural. Esta postura se fundamenta en una perspectiva epistemológica que se distancia de concepciones unívocas, fijas e inmutables de lo identitario. Por el contrario, se entiende la cuestión identitaria desde la apertura y el devenir, lo que lleva a rescatar del campo disciplinar las múltiples formas en las que se ejerce la profesión y los rasgos, atributos, características que se transforman en relación con el tiempo y los contextos. Esta visión de identidades plurales y dinámicas encuentra eco en la perspectiva relacional y situacional de Aquín (2003), quien también enfatiza la naturaleza construida y cambiante de la identidad profesional a través de las interacciones sociales.

Se sostiene, en la misma línea de reflexiones que aporta Grassi (2011)²⁶ que el Trabajo Social, dada su naturaleza intrínsecamente ligada a la complejidad y multideterminación de la vida social, se encuentra en una posición susceptible de ser ventajosa para integrar y aplicar de manera pertinente los recursos teórico-metodológicos provenientes de diversas ciencias sociales. Su intervención, lejos de ser un recorte predefinido, se manifiesta en la trama de hechos cotidianos, rutinas institucionales y las interacciones de los actores sociales, ofreciendo un campo fértil para la interrogación desde múltiples perspectivas disciplinarias. Esta capacidad de abordar la complejidad se constituye en una fortaleza, especialmente al tratar temas que demandan un abordaje necesariamente múltiple y transdisciplinario.

Así, tomar decisiones en Trabajo Social se distingue por la necesidad de considerar fundamentos teóricos y empíricos sólidos, que definan el objeto de intervención y proporcionen información relevante sobre las situaciones problemáticas que involucran a las personas con las que los profesionales interactúan. Se considera que estas cuestiones son requisitos para una práctica reflexiva y fundamentada. Más allá de las presiones del día a día en algunos entornos laborales que pueden desviar la atención de estos elementos cruciales, priorizando respuestas

²⁶ Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *DEBATE PÚBLICO. Reflexión de Trabajo Social*, 1(5), 9-12.

inmediatas basadas en la urgencia. *Es fundamental argumentar que, desde la perspectiva de la profesión, la premura no exime de la obligación de una reflexión rigurosa, siendo el "oficio" del trabajador social la capacidad de integrar el conocimiento y la reflexión en la acción oportuna, tal como Bourdieu (1995) describe la práctica de la investigación sociológica.* (Grassi, 2011, p. 135).

Finalmente, se sostiene que el reconocimiento profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo no se agota en el cumplimiento de requisitos formales o en la promulgación de normativas. En consonancia con diversas perspectivas sociológicas de las profesiones, esta tesis postula que dicho reconocimiento trasciende el mero acto legislativo. Se configura, en cambio, como un proceso dinámico y relacional que se disputa en el campo, un espacio donde las distintas profesiones luchan por la legitimidad, la autonomía y la delimitación de sus competencias. Esta dinámica, profundamente analizada por Bourdieu (2007)²⁷ a través de su concepto de campo como un espacio de relaciones de fuerza y de lucha por la imposición de visiones legítimas, es crucial para comprender cómo se forja la identidad profesional.

Así, la existencia de una normativa que habilita el ejercicio profesional constituye un hito importante, una condición necesaria, pero no garantiza *per se* la plena inserción y valoración de una disciplina. Para que el reconocimiento sea efectivo y sostenible, debe acompañarse de procesos de construcción de sentido, negociación de roles y demostración de pertinencia en la práctica cotidiana. Es decir, la ley ofrece un marco, pero el reconocimiento se forja y se consolida en la interacción diaria, en la capacidad de los profesionales para hacer visible y valorar su aporte específico.

En el marco de estos argumentos, la identidad profesional se encuentra intrínsecamente ligada a la tensión del reconocimiento. Aquí es donde la noción de reconocimiento se entrelaza íntimamente con la identidad profesional. La identidad de una profesión no es una esencia predefinida, sino un constructo social que se moldea y se redefine en la interacción con el campo y sus agentes. Cuando el reconocimiento formal es insuficiente o la normativa no es clara, la identidad profesional del trabajador social en la escuela se ve constantemente interpelada y desafiada.

Los/as profesionales, al no contar con un encuadre legal robusto y específico, se ven obligados a:

- Negociar su rol en un terreno donde otras disciplinas tienen una presencia histórica más consolidada.

²⁷ Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (Trad. A. Ariza). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

-Justificar constantemente su pertinencia ante directivos, docentes, familias y la comunidad educativa en general.

-Demostrar el valor de su perspectiva socio-educativa frente a enfoques predominantemente pedagógicos o psicológicos.

Esta necesidad de legitimación constante incide directamente en la construcción de la identidad profesional. Los testimonios y prácticas de los trabajadores sociales en el ámbito escolar reflejan una identidad en tensión, que se fortalece en la medida en que logran construir y defender su especificidad, pero que también puede verse fragilizada por la falta de un reconocimiento institucional y social pleno. El reconocimiento, entonces, no solo es una meta, sino también un componente activo en la conformación de lo que el Trabajo Social es y puede ser en el complejo escenario educativo.

Contextualización histórica del Trabajo Social en el ámbito educativo

La comprensión de la intervención del Trabajo Social en la escuela pública requirió adentrarse en su trayectoria histórica. Esta resulta necesaria para comprender el desarrollo de la intervención profesional. Más allá de las normativas específicas que habilitan la intervención del trabajo social escolar en distintos periodos, el Trabajo Social, desde su origen interviene en problemáticas vinculadas a la educación de diversas maneras y abordando distintas problemáticas que se vinculan con los sentidos que también tuvo en los distintos momentos la integración/inserción/inclusión, en una secuencia que recorre distintos tipos de población (discapacitados/pobres/excluidos) inicialmente centrada en la salud e higiene; luego las vinculadas a necesidades educativas y sociales de la población estudiantil con discapacidad, quienes históricamente han enfrentado barreras específicas para el acceso y participación plena en el sistema educativo; sectores pobres y; finalmente, poblaciones excluidas.

La incorporación del Trabajo Social en el ámbito educativo posee una extensa trayectoria cuyas raíces se remontan a los orígenes mismos de la profesión. Se reconocen valiosos aportes de autores/as como Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernandez Rovito, S. Y. (2008); Avellaneda, M. F. (2012); Corrosa, N., López, E. & Monticelli J. M. (2013); Yannoulas y Girolami (2017); y Calvo, M. (2018). Si bien se es consciente de la amplitud y variedad de producciones al respecto, este estudio no pretende ofrecer un recuento histórico exhaustivo, sino señalar la relevancia del tema.

A partir del análisis del recorrido histórico del trabajo social escolar en la Argentina, se pudieron establecer relaciones entre el período histórico, los indicadores de la problemática social, los marcos institucionales/entidades responsables de su abordaje, los tipos de intervención estatal

en lo social y educativo, y las características, teorías, enfoques, tipos y marcos normativos que habilitan la práctica del trabajo social en el ámbito escolar.

Esta sistematización se presenta en el siguiente cuadro:

Figura 2: *Contextualización Histórica del Trabajo Social en el ámbito educativo*

PERÍODO HISTÓRICO	CONTEXTO / PROBLEMÁTICA CENTRAL	ENFOQUE DE INTERVENCIÓN	ÉNFASIS Y FOCO
Siglo XIX (Ley 1420/1884)	Pobreza, industrialización, Higienismo, salud pública.	Asistencialista-Preventiva (Visitadoras de Higiene).	Salud e Higiene: Instrucción en salud, gestión de comedores y fuerte influencia médico-higienista.
Principios/Mediados S. XX (Expansión Educativa)	Cuestión Obrera, problemas individuales que obstaculizan el aprendizaje.	Servicio Social Escolar (Creación de Escuelas SS).	Atención Individual: Búsqueda de causas sociales, uso de la encuesta social, enfoque positivista y tecnicista.
Décadas de 1970 - 1980 (Post-Reconceptualización)	Creciente desigualdad, exclusión social, crítica al ejercicio tradicional.	Grupal y Comunitaria, perspectiva de Derechos (Retorno a la democracia).	Lazos Escuela-Comunidad: Fortalecimiento de la participación y la educación como derecho.
A partir de 2006 (Ley 26.206)	Trayectorias estudiantiles, diversidades, violencia, inclusión educativa.	Integral, Interdisciplinaria y Compleja (Nivel político, institucional y de especificación).	Enfoques Críticos y de Derechos: Abordaje de todos los niveles/modalidades, superando el foco asistencialista.

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de Acosta et al. (2008), Avellaneda (2012) y Yannoulas y Girolami (2017). El gráfico sintetiza la transición desde enfoques higienistas hacia perspectivas de derechos e inclusión social.

En este sentido, y tomando como referencia las aportaciones de los/as autores antes mencionados, la exploración realizada permite identificar los inicios del Trabajo Social Escolar en Argentina durante el siglo XIX. En este período, la cuestión social, marcada por la pobreza, la industrialización incipiente, la fuerte inmigración, la expansión urbana y la conflictividad social emergente (con el surgimiento de la cuestión obrera), generó demandas que fueron atendidas por la Iglesia, la filantropía y el Estado, cada uno con sus propias lógicas de intervención.

Dentro del campo educativo, la principal respuesta estatal fue la sanción de la Ley 1420/1884 de Educación Común, que estableció la educación primaria como obligatoria, gratuita, gradual y laica. Si bien esta ley no explicitaba la figura del trabajador social escolar, sentó un precedente fundamental para la intervención estatal en la educación y evidenció nuevas necesidades relacionadas con la asistencia y el bienestar de los/las estudiantes, especialmente en un contexto de marcada heterogeneidad social y económica.

Las características del Trabajo Social Escolar en esta etapa se manifestaron principalmente a través de la figura de las Visitadoras de Higiene. Como señala Oliva (2009), estas agentes estatales intervenían en situaciones de conflictividad, aunque su rol primordial, según Avellaneda (2012), se centraba en la salud e higiene. Su abordaje, fundamentalmente asistencialista-preventivo, se concretaba en tareas como la instrucción en higiene y alimentación, la gestión de comedores escolares y la participación en campañas de vacunación. Se evidencia así un rol estatal que delegaba en estas figuras la atención de problemáticas sociales incipientes en la escuela, con un fuerte énfasis en la salud pública.

Finalmente, el marco normativo que habilitó esta incipiente intervención en el ámbito escolar estuvo marcado fundamentalmente por la Ley 1420/1884, que, al establecer la obligatoriedad de la educación, generó la necesidad de abordar las problemáticas que pudieran obstaculizar la asistencia y el aprendizaje. La creación del primer curso de Visitadoras de Higiene dependiente de la UBA también puede considerarse un hito normativo en la profesionalización incipiente de la intervención social en el ámbito escolar, aunque ligada al campo de la salud. La posterior creación de la Carrera de Visitadoras de Higiene Social (1924) y la Escuela de Servicio Social (1930), ambas dependientes de la UBA²⁸, ya anuncian la formalización de la profesión del Trabajo Social en Argentina, aunque sus inicios en el ámbito escolar estuvieron fuertemente influenciados por este enfoque sanitario y de control social.

El análisis diacrónico del devenir del Trabajo Social Escolar revela una estrecha vinculación entre indicadores de la cuestión social de cada período y las características que asumió la intervención profesional.

El surgimiento de la cuestión obrera y su debate público en el siglo XX, como un indicador central de la conflictividad social y la desigualdad inherente al modelo industrializador, impulsó una mirada hacia las problemáticas individuales que afectaban el rendimiento escolar. Esta focalización contrastaba con el énfasis en la salud e higiene predominante en el siglo XIX, influenciado por el discurso higienista y las preocupaciones por el control de enfermedades en un contexto de fuerte inmigración y expansión urbana. La figura de las Visitadoras de Higiene, tal como señala Avellaneda (2012), se centró en la instrucción en higiene y alimentación, evidenciando una respuesta directa a las problemáticas de salud ligadas a la pobreza y las condiciones de vida de la época.

²⁸ Para Alayón (1978); Carballeda (2006); Grassi (1987); Oliva (2007); Parra (1999) el curso de Visitadoras de Higiene (VH) se erige como un primer antecedente en la estructuración de la formación académica disciplinar que hoy conocemos como la profesión de Trabajo Social.

Esto da cuenta, cómo un indicador de la cuestión social (cuestión obrera) generó un cambio en el foco de la intervención, diferenciándolo del período anterior y citando a Avellaneda (2012) para apoyar la descripción del rol de las Visitadoras.

En el siglo XX, la expansión de la educación y las políticas de inclusión, como el Plan Quinquenal argentino (1947-1952) que amplió el acceso a la educación obligatoria, generaron un contexto para la creación de los servicios de orientación escolar. Este nuevo escenario influyó en la caracterización del Trabajo Social Escolar, que comenzó a centrarse en la atención de problemas individuales que obstaculizaban el aprendizaje. Esta perspectiva se sustentaba en teorías que buscaban las causas sociales y económicas que generaban los conflictos, tal como lo sugiere la legitimación de la Escuela de Servicio Social vinculada al positivismo científicista. La utilización de la encuesta social para medir y diagnosticar problemas individuales, mencionada por Yannoulas y Girolami (2017), es un ejemplo de la aplicación de este enfoque en la comprensión de lo social como problema individual.

La Ley 1420 de Educación Común en el siglo XIX no solo estableció la obligatoriedad de la educación primaria, sino que también sentó las bases para la intervención del Estado en el ámbito educativo. Esta intervención temprana se tradujo en la figura de las Visitadoras de Higiene, cuyo rol como agentes estatales se articulaba con una intervención educativa y sanitaria, con tareas específicas como la instrucción en higiene y alimentación y las campañas de vacunación (Avellaneda, 2012). Este modelo de intervención estatal, en sus inicios, estuvo fuertemente influenciado por el discurso higienista, que buscaba controlar y evitar enfermedades en los centros urbanos en crecimiento, tal como se señala en la columna de teorías y enfoques.

La reconceptualización del Trabajo Social influenciada por la crítica al ejercicio profesional tradicional (como lo ejemplifica la obra de Paulo Freire) y en un contexto de creciente urbanización, desigualdad y exclusión social, representó una ruptura con el enfoque individualista del servicio social escolar. Esta crítica se tradujo en una reorientación hacia tipos de intervención grupales y comunitarias, tal como lo señalan Yannoulas y Girolami (2017), marcando un cambio paradigmático en la forma de abordar las problemáticas sociales en el ámbito educativo.

A pesar de las transformaciones de las políticas y normativas educativas a lo largo del tiempo, el Trabajo Social ha mantenido una presencia constante, interviniendo en problemáticas que afectan a diversos grupos poblacionales, incluyendo personas con discapacidad, sectores vulnerables y excluidos, entre otros. Por lo tanto, no se trata de un campo de intervención nuevo,

sino de una práctica que, ante la creciente complejidad de la problemática social, ha experimentado la necesidad de institucionalización y regulación formal.

Además de su larga trayectoria y sus transformaciones históricas, es pertinente advertir que el Trabajo Social tiene sus raíces en el momento en que el Estado asume la cuestión social como un asunto de su incumbencia, lo que también impactó en las modalidades de intervención en el ámbito educativo.

Poner la mirada sobre la dimensión histórica de la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo permitió identificar tanto continuidades como rupturas en su intervención, así como los factores sociopolíticos que han influenciado su desarrollo y su configuración actual.

El foco sobre esta cuestión permitió advertir que el Trabajo Social en el campo de la educación ha experimentado un desarrollo significativo a lo largo de la historia. Transitó desde un enfoque centrado en problemáticas específicas y poblaciones delimitadas, hacia una perspectiva integral que involucra flexibilidad y multidimensionalidad; la comprensión de la complejidad de la realidad social; capitalizando aportes de diferentes campos disciplinares; en el reconocimiento de la multicausalidad de las problemáticas y en la comprensión del dinamismo social y la subjetividad de los sujetos sociales.

En sus inicios, específicamente durante el siglo XX, el Trabajo Social en la educación se centró principalmente en la atención de problemáticas puntuales, circunscritas a estudiantes y sus familias. La intervención se limitaba a la aplicación de un único método para la recolección de datos, centrándose en tareas asistencialistas y preventivas, tales como la instrucción en higiene y alimentación, la gestión de comedores escolares y campañas de vacunación. Este abordaje, de tipo asistencialista-preventivo, se desarrollaba en un área específica y se dirigía a la población que recibía la educación básica obligatoria de ese momento. Es decir que, la intervención en las instituciones escolares estuvo notablemente marcada por la influencia del pensamiento médico- higienista, predominante en la época. Es así que las primeras “asistentes sociales escolares” desarrollaron su labor bajo esa lógica, sostenidas en un enfoque tecnicista y asistencialista.

Sin embargo, con la modificación de la ley de educación, Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, su quehacer fue abarcando todos los niveles y modalidades de la educación pública estatal, a partir de la integración de equipos interdisciplinarios en los establecimientos educativos - a nivel de la política educativa, del proyecto institucional escolar y a nivel de especificación de la problemática social.

Esta transformación se sustentó en enfoques críticos, de derechos e inclusión educativa, valiéndose de perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas, y focalizándose en las

trayectorias estudiantiles, diversidades y problemáticas como la violencia y el género, entre otras. Este pasaje da cuenta de un proceso de transformación que refleja cambios de paradigma, pasando de una intervención focalizada en problemáticas específicas asistencialistas - preventivas a una intervención compleja, integral, interdisciplinaria y comprometida con la transformación social.

La mutación señalada no fue un proceso repentino, sino resultante gradual que se intensificó particularmente a partir de la década de 1970 y se consolidó progresivamente hasta la actualidad.

Podemos identificar varios momentos clave en este proceso:

- Década de 1970 (Reconceptualización): esta década marcó una ruptura con el ejercicio profesional tradicional y un énfasis en trabajos de grupos y de comunidad, influenciado por la crítica a los métodos clásicos y por perspectivas como la de Paulo Freire. Este período sentó las bases para una visión más amplia de la intervención.
- Década de 1980 (retorno a la democracia y perspectiva de derechos): Con el retorno a la democracia y la realización del Congreso Pedagógico Nacional, la profesión de Trabajo social adoptó principios centrados en el fortalecimiento de lazos escuela-comunidad, la participación y la educación como derecho. Este enfoque comenzó a desplazar la mirada focalizada en la discapacidad y asistencial hacia una comprensión más contextual de las problemáticas educativas.
- Década de 1990 (impacto de las reformas neoliberales): Si bien esta década trajo consigo desafíos y una focalización en la atención individualizada ante el aumento de las problemáticas sociales, también interpeló a la profesión a establecer redes de apoyo y a comprender las problemáticas en su vinculación con el conflicto social, lo que implícitamente requería una mirada más allá del individuo.
- A partir del 2006 (Ley Nacional de Educación y enfoque inclusivo): La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 impulsó la integración de los Equipos de Orientación Escolar y, por ende, del Trabajo Social, en una perspectiva más amplia que aborda los problemas a nivel institucional y de política educativa, con un fuerte énfasis en la inclusión y la diversidad.

El pasaje hacia una intervención integral, interdisciplinaria y comprometida con la transformación social se ha consolidado en las últimas décadas, especialmente a partir de la puesta en marcha de marcos legales y enfoques pedagógicos que promovieron la inclusión y la atención a la diversidad en todos los niveles del sistema educativo público estatal.

La Escuela Pública como Ámbito de Intervención y Espacio Socio-Ocupacional para el Trabajo Social

Este apartado se centra en argumentar la relevancia intrínseca de la escuela pública como un ámbito socio-ocupacional estratégico y de creciente significación para la profesión del Trabajo Social en el complejo entramado de la cuestión social contemporánea. La escuela pública constituye un espacio socio-institucional complejo donde se interceptan y exacerban las múltiples manifestaciones de las desigualdades, las vulnerabilidades y las problemáticas que configuran el panorama social actual.

La creciente complejidad y multidimensionalidad de la cuestión social —caracterizada por la persistencia de la pobreza, la fragmentación social, las nuevas formas de violencia, los desafíos en salud mental y las inequidades estructurales, entre otras problemáticas— permea ineludiblemente el ámbito escolar. La escuela pública, como institución de acceso universal, se convierte en un espacio privilegiado donde estas problemáticas se hacen visibles y palpables, afectando el desarrollo integral, el rendimiento académico y las trayectorias de los/as estudiantes. En esta línea, Corrosa, López y Martinelli (2013) ilustran esta realidad al señalar: *"La problemática social irrumpe y se filtra permanentemente dentro de la escuela; la falta de trabajo, el hambre, el trabajo infantil, la violencia social y familiar, (..) entran cotidianamente a las aulas de mano de los niños y sus padres"* (p. 14).

En consonancia con lo anterior, Rotondi (2017)²⁹ argumenta que, a principios del siglo XXI, la polarización y fragmentación del tejido social tuvieron un impacto significativo en las instituciones educativas. Este fenómeno se manifestó no sólo a través de la expresión de conflictos sociales dentro del ámbito escolar, sino también en la creación de circuitos educativos diferenciados, principalmente en función de la clase social de los estudiantes (p. 1). De esta manera, la escuela pública se encontró atendiendo las necesidades educativas y, crucialmente, de subsistencia de los sectores más vulnerables de la población. A pesar de las transformaciones sociales y económicas, la escuela mantiene una significativa convocatoria entre los sectores populares, erigiéndose como un símbolo de valores arraigados y una vía percibida de movilidad social, tal como lo plantean Corrosa, López y Martinelli (2013). Su carácter de única institución estatal con presencia cotidiana la convierte en un espacio donde convergen y se hacen eco las diversas problemáticas comunitarias y sociales del entorno.

²⁹ Rotondi, G. (Comp.). (2017). *Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional* (1a ed.). Universidad Nacional de Córdoba.

Tal como señala González (2024)³⁰, en línea con Rotondi et al. (2021)³¹, las instituciones de política social —y dentro de ellas la escuela pública— se constituyen como uno de los campos socio-ocupacionales específicos de competencia profesional y ámbito primordial de desarrollo y ejercicio de la profesión del Trabajo Social. La demanda de intervención profesional no emerge en el vacío, sino que se vehiculiza a través de estos dispositivos institucionales, concebidos para dar respuesta a las diversas expresiones de la cuestión social en el terreno de las relaciones entre sociedad y Estado.

En este sentido, lo institucional se constituye en una dimensión sustantiva para la definición de la intervención profesional. El conocimiento de las instituciones u organizaciones y las características de sus funcionamientos particulares es central para el desarrollo profesional. Esto juega un papel preponderante en la elaboración de diagnósticos socio educativos, cualquiera sea la problemática a intervenir, y consecuentemente, aporta a la definición de estrategias que, de otro modo, quedarían descontextualizadas de los marcos institucionales. Asimismo, al plantear propuestas profesionales, la comprensión de la capacidad institucional —en términos de recursos humanos, económicos, materiales, y viabilidad político-institucional, social y técnica— fundamenta la factibilidad de llevarlas a cabo.

Se sostiene y acuerda con Rotondi et al. (2021) en la necesidad de otorgar viabilidad al Trabajo Social —como disciplina de las Ciencias Sociales— para intervenir en instituciones y organizaciones ante situaciones de malestar, conflicto y crisis, planteando diagnósticos y construyendo estrategias institucionales de abordaje específico, vinculadas a las acumulaciones de la disciplina. Estos planteamientos encuentran respaldo en autores como Arito, Cerini y Benítez (2014), quienes expresan la necesidad de: *"leer procesos e interpretar realidades institucionales y organizacionales, el comportamiento de sus actores, sus acciones y reacciones"* (p. 66). Así como también, Aquín (2009), quien explica que la inserción sociolaboral del Trabajo Social como profesión se da generalmente en instituciones que vehiculizan políticas sociales en las conflictivas condiciones de la sociedad contemporánea.

En este marco, Rotondi, Fonseca y Verón (2014) plantean que, para analizar las transformaciones contextuales y el impacto de la exclusión social, es ineludible poner foco en las transformaciones institucionales. Esta perspectiva interpela a realizar nuevas lecturas, por ello, las instituciones deben ser *"re-leídas por los profesionales del Trabajo Social,*

³⁰ González, R. (2020). Pertinencia de las instituciones como ámbitos de la intervención profesional. En S. Moniec, R. González, & A. Bogado (Coords.), *La formación y la intervención en Trabajo Social: Tensiones y desafíos* (pp. 115-189). Fundación La Hendija.

³¹ Rotondi, G. (Comp.). (2021). *Políticas públicas educativas: Intervenciones desde el trabajo social* (1a ed. compendiada) [Libro digital]. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales

recuperarlas como unidad de análisis y al mismo tiempo como espacio social de intervención" (Rotondi, Fonseca & Verón, 2014, p. 172). En consonancia con estas autoras, la práctica del Trabajo Social es, por naturaleza, institucional. Los entornos organizados ofrecen la plataforma clave para abordar las problemáticas sociales que allí se manifiestan y se configuran.

Aportes a la Especificidad de la Intervención del Trabajo Social Escolar: Niveles de Especificación

Considerando la escuela pública como un ámbito de intervención y espacio socio-ocupacional para el Trabajo Social, es imprescindible analizar cómo la intervención profesional se materializa y se estructura. Para una comprensión pertinente, situada y contextualizada de la intervención de los trabajadores sociales en el ámbito educativo, se tomó como referencia los aportes de Terigi (1999) sobre las escalas de especificación curricular³². Emulando sus esquemas de análisis, se planteó un marco conceptual que permitió una mirada más precisa sobre las múltiples dimensiones que involucra dicha intervención, sirviendo como un valioso recurso para reflexionar sobre la profesión en este contexto.

Precisamente, desde este marco se concibe que la intervención profesional del Trabajo Social Escolar se despliega a través de distintos niveles de especificación dentro del espacio educativo. Cada uno de estos niveles posee un enfoque y objetivos particulares para abordar las complejas realidades que atraviesan los actores en el contexto escolar:

- **Escala / Nivel de Especificación Político-Institucional:** Se centra en la capacidad del Trabajo Social para influir en el marco normativo y las directrices que rigen la vida escolar. Su especificidad reside en la incidencia en la formulación, implementación y evaluación de políticas institucionales a nivel escolar. El Trabajo Social aporta perspectivas y conocimiento de la realidad social en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otras propuestas, buscando integrar la dimensión social y comunitaria para que las políticas consideren las necesidades de estudiantes, familias y comunidad. Las acciones incluyen la elaboración de normativas y la presentación de propuestas a autoridades vinculadas a políticas sociales.
- **Escala / Nivel de Especificación Institucional:** Dentro de la institución educativa, este nivel se enfoca en la comprensión y abordaje de las dinámicas internas para promover el bienestar y la inclusión. Esto se concreta en la realización de diagnósticos e identificación de necesidades, la elaboración y puesta en marcha de propuestas de

³² Terigi (1999) plantea que el currículo se irá especificando a partir de las lógicas y condiciones de los niveles político, institucional y áulico.

intervención socio-educativas (ej. acoso escolar, violencia intrafamiliar, ausentismo), y el trabajo en equipo interdisciplinario. Son elementos distintivos la gestión de recursos y la articulación intersectorial, estableciendo redes de colaboración con organismos gubernamentales, ONG y la comunidad para dar respuestas integrales a problemáticas socio-educativas.

- **Escala / Nivel de Especificación de la Problemática Socio-Educativa:** Este nivel se focaliza en la comprensión y el abordaje de problemáticas con una imbricación intrínseca entre lo social y lo educativo. La intervención se manifiesta en acciones directas con estudiantes y sus familias en situaciones de vulnerabilidad, brindando apoyo, orientación, información y facilitando el acceso a recursos y servicios. Incluye el diseño e implementación de intervenciones para abordar problemáticas comunes (prevención de adicciones, educación sexual integral) o para fortalecer el vínculo familia-escuela. La mediación y resolución de conflictos, la promoción del diálogo y la construcción de acuerdos son acciones distintivas, así como la articulación con otros profesionales y servicios especializados ante problemáticas complejas.

Estos distintos niveles/escalas de especificación demuestran que la intervención profesional del Trabajo Social Escolar, al desplegarse en múltiples dimensiones de la vida escolar —desde la esfera político-institucional hasta el abordaje singular de las problemáticas socio-educativas—, se constituye como una profesión estratégica e indispensable en los ámbitos escolares. Esta capacidad de intervención distintiva y articulada es precisamente lo que consolida su especificidad como profesión dentro del sistema educativo y subraya su valor fundamental en la construcción de comunidades educativas más justas, equitativas e inclusivas.

La identificación de estos niveles de especificación de la intervención del Trabajo Social Escolar no solo busca delimitar las áreas de actuación de la profesión en el complejo entramado educativo, sino que también plantea una posición fundamental sobre su rol y su valor. Esta diferenciación evidencia la naturaleza inherentemente multidimensional y estratégicamente ubicada del Trabajo Social en el contexto escolar.

La intervención del Trabajo Social Escolar se revela así como una práctica profesional con capacidad de incidencia en múltiples escalas. Su participación en la formulación de políticas institucionales, su rol en la gestión y la construcción de contextos escolares inclusivos, y su abordaje específico de las problemáticas que vinculan lo social y lo educativo, subrayan su potencial transformador y su contribución para garantizar el derecho a una educación plena y equitativa.

Este enfoque de los niveles de especificación desafía las concepciones reduccionistas del Trabajo Social Escolar, situándolo como un actor clave en la articulación entre la escuela, las familias y la comunidad. Su capacidad para navegar y operar en estas distintas esferas, con un conocimiento especializado de las dinámicas sociales y educativas, lo convierte en un profesional fundamental para la detección temprana de necesidades, la promoción del bienestar integral y la construcción de puentes que favorezcan la inclusión y la justicia social en el ámbito educativo.

La explicitación de estos niveles de especificación³³ refuerza la necesidad de reconocer y valorar la especificidad del Trabajo Social Escolar como una profesión autónoma dentro del sistema educativo. Su capacidad para intervenir en múltiples planos, con una mirada que integra lo social y lo educativo, lo posiciona como un actor indispensable para abordar los desafíos complejos que enfrenta la escuela pública en su compromiso con la formación integral de los ciudadanos del futuro.

³³ Esta estructura conceptual es una derivación que deviene de reflexiones y análisis que se han venido desarrollando en el campo del Trabajo Social y la educación. Específicamente, esta categorización guarda una estrecha relación con el marco teórico que se elaboró junto a colegas en un libro "La formación y la intervención en Trabajo Social: Tensiones y desafíos" (2020). En aquella publicación, ya se identificó la pertinencia de analizar la intervención profesional en niveles similares – el político - institucional, el del accionar institucional, y el del trabajo didáctico en el aula -, sentando las bases para la presente profundización en el contexto específico de esta tesis doctoral.

Diseño Metodológico: Un abordaje socio-crítico y complejo para la comprensión del Trabajo Social en el ámbito escolar

Para abordar la relación Trabajo Social - intervención profesional en instituciones escolares públicas de la provincia de Misiones, se recurrió a un marco teórico-metodológico que asume una perspectiva socio crítica, reflexiva y compleja. Ésta se entiende como el cuestionamiento de los modelos hegemónicos de producción y validación de conocimiento; las posiciones que postulan la preservación del orden y las jerarquías instituidas (disciplinares y entre sujetos sociales); la lógica de consumo y mercado del capitalismo actual; los modelos universales y eurocéntricos; así como las formas de etnocentrismo del conocimiento científico³⁴.

La adopción de esta mirada socio crítica, reflexiva y compleja implicó una estrategia metodológica flexible y abierta, capaz de integrar diversas perspectivas y metodologías de investigación³⁵, reconociendo la inherente complejidad del objeto de estudio de esta tesis doctoral, en línea con el argumento de Berger y Luckmann (1967), quienes sostienen que la realidad social es un proceso dinámico de construcción a través de la interacción social, la internalización y la objetivación. "*Comprender una realidad social es comprender el proceso social continuo que la produce.*" (Berger y Luckmann, 1967, p. 183)

Se prestó especial atención al contexto y a las experiencias de los actores sociales involucrados en el ámbito educativo, otorgando particular importancia a las voces de los/las profesionales del Trabajo Social como herramienta fundamental para la construcción de conocimiento situado y relevante. El planteo central fue, por consiguiente, generar un conocimiento que contribuya a la reflexión crítica sobre el desarrollo del Trabajo Social en el ámbito educativo, trascendiendo la mera descripción para adentrarse en la comprensión de las dinámicas y potencialidades de la profesión en este contexto específico³⁶.

Por consiguiente, el abordaje metodológico se fundamentó en un constructivismo social crítico. Esta perspectiva epistemológica guio la elección de técnicas como la revisión documental y las entrevistas realizadas, al reconocer que el conocimiento sobre la intervención del Trabajo Social

³⁴ Reflexiones, que son el resultado de aprendizajes en el campo de la antropología social como egresada de la Maestría en Antropología Social FHyCS – UNaM.

³⁵ Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1967): La construcción social de la realidad (Buenos Aires, Amorrortu).

³⁶ Enfoque hermenéutico y el crítico –dialéctico en sus diversas direcciones comprendidos en el paradigma de la complejidad reconocido por su carácter recursivo, relacional y holístico, constructivista o construccionista, interdisciplinario, transdisciplinario, que invita a adoptar una mirada crítica, reflexiva y compleja, buscando comprender sus múltiples dimensiones, que pone el foco en las contradicciones, conflictos y relaciones de poder que configuran la realidad social, que busca identificar las causas estructurales de los problemas sociales, comprender la realidad como un proceso dinámico y contradictorio, buscando interpretar y comprender los significados y sentidos que los actores sociales atribuyen a sus actos y experiencias, considerando el contextos histórico, cultural y social donde se producen los acontecimientos. Reflexiones resultado del trabajo final producido para uno de los seminarios de doctorado.

en las escuelas de Misiones se construye socialmente a través de las experiencias y significados compartidos. La orientación crítica de este posicionamiento implicó que el análisis de los datos buscó no solo comprender estas construcciones sociales, sino también identificar y cuestionar las posibles influencias de estructuras de poder y modelos de conocimiento hegemónicos en el desarrollo de la profesión.

Tipo de Estudio y Estrategia Metodológica

En ese sentido el estudio, orientado a reconocer y analizar la configuración y desarrollo del ejercicio profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones identificando tanto los factores que influyen en su intervención como las tensiones existentes a la hora de llevarla a cabo, se concibió desde una perspectiva exploratoria - descriptiva, justificada por la necesidad de obtener una comprensión inicial y detallada de un campo de intervención profesional, con un vacío de conocimiento significativo en el contexto provincial. Para ello, y dada la dinámica del proceso y los objetivos de la investigación (que abarcan desde el análisis de la inserción y desarrollo de la profesión hasta la identificación de tensiones y factores influyentes), adoptó un enfoque metodológico de triangulación con predominancia cualitativa. Esta elección, en línea con las recomendaciones de Sautu (2009)³⁷ para investigaciones que buscan comprender significados y contextos específicos, se justifica tanto por la necesidad de explorar en profundidad las experiencias de los/as profesionales que se desempeñan en ámbitos escolares y porque permitió contextualizar los datos cualitativos con información cuantitativa, enriqueciendo y profundizando así la comprensión del objeto estudiado.

Paradigmas que sostienen la investigación cualitativa: I. Se incorpora el contexto en el que tienen lugar los eventos, situaciones o procesos estudiados; II. el propósito y significado de la acción social permite comprender la conducta humana; III. La teoría es planteada para incorporar los puntos de vista de los agentes sociales; IV. es ideográfica; V. no tiene como propósito la prueba de hipótesis, en el sentido de prueba de causalidad establecida estadísticamente. (Sautu 2009: 163)

Este enfoque se fundamenta en los paradigmas crítico y de la complejidad, los cuales reconocen la práctica profesional como una construcción social, histórica y política, influenciada por factores estructurales y subjetivos. Considerando además que estos paradigmas, sugieren un diseño de investigación con posibilidad de modificarse a medida que se avance en el proceso del estudio, lo cual fue crucial en un contexto donde el conocimiento previo era acotado.

³⁷Sautu, Ruth. El marco teórico en la investigación cualitativa. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 1, núm. 1, abril-, 2009, pp. 155-177 Asociación Latinoamericana de Sociología.

La triangulación metodológica, como estrategia central, posibilitó una visión holística del objeto de estudio. Al contrastar y enriquecer la información, ésta permitió identificar convergencias y divergencias que contribuyeron a su comprensión integral. Este planteo se sustenta en los aportes de Vasilachis (1992)³⁸ quién sostiene:

La reflexión epistemológica que nos suscita hoy y que se está haciendo (...) es la que se caracteriza por la convergencia metodológica, por la pluralidad de métodos utilizados a fin de obtener distintos puntos de vista sobre el objeto o fenómeno bajo estudio y a partir de diversas fuentes de conocimiento. Un científico que desee maximizar el contenido empírico de los puntos de vista que sustenta y que quiera comprenderlos tan claramente como sea posible; es decir, tiene que adoptar una metodología pluralista. (Vasilachis, 1992: 15)

En ese sentido, el abordaje exploratorio-descriptivo, el enfoque planteado y la triangulación metodológica se constituyeron en herramientas sustantivas para construir conocimiento sobre un campo de intervención profesional que, hasta el momento, ha sido poco explorado en la provincia de Misiones. La flexibilidad y adaptabilidad adoptados permitieron dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio y responder a los diversos objetivos de la investigación.

Universo de estudio y estrategia de muestreo

La indagación se nutrió de diversas técnicas. Inicialmente, se realizó una revisión bibliográfica para construir el estado del arte y el análisis documental de los marcos normativos vigentes (leyes y resoluciones sancionadas históricamente por diversas áreas del estado nacional y provincial). Esto permitió esclarecer el entramado legal que regula el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. Paralelamente, se llevaron a cabo exploraciones conceptuales para elaborar el marco referencial de la investigación, capitalizando los recursos teóricos de los seminarios doctorales, cuyo plan curricular fue diseñado específicamente para este estudio.

En el contexto del trabajo de campo, en una primera etapa se realizaron entrevistas exploratorias a representantes e integrantes del Colegio de Profesionales del Servicio Social de la provincia de Misiones (COPROSSMI) pertenecientes a la subcomisión de educación. Su experiencia y conocimiento sobre la situación de los profesionales en el ámbito educativo resultaron fundamentales para identificar las principales dimensiones del estudio y generar hipótesis de trabajo. Posteriormente, en una segunda etapa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y en profundidad a trabajadores sociales que ejercen en escuelas públicas de Misiones. Todo

³⁸ Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos cualitativos I. Buenos Aires, Centro Editor América Latina. Tesis 7. pp- 36-45.

este proceso de entrevistas se llevó a cabo a lo largo del período comprendido entre 2023 y marzo de 2025.

Delimitación del Universo

El universo de estudio de esta investigación estuvo conformado por los/as profesionales del Trabajo Social insertos en el sistema educativo de la provincia de Misiones. Esta inclusión abarcó a aquellos que desarrollan funciones de intervención directa en los distintos niveles y modalidades de enseñanza del sistema educativo provincial, así como a quienes desempeñan roles técnico-administrativos en el Ministerio de Educación y en áreas de formación y capacitación. Esta pluralidad de inserciones profesionales fue crucial, pues refleja la diversidad de ámbitos de desempeño de los/as trabajadores sociales en funciones de intervención, gestión y formación dentro del contexto educativo.

En consecuencia, el universo se delimitó en las siguientes categorías principales de profesionales:

- **Profesionales del Trabajo Social en Escuelas Públicas (Equipos de Orientación y Apoyo - EOA):** Se incluyeron profesionales matriculados en el COPROSSMI que se desempeñan en escuelas públicas de diversos niveles y modalidades educativas dependientes del Consejo General de Educación, siendo la mayoría integrantes de Equipos de Orientación y Apoyo (EOA). Su intervención se centra en abordar demandas y problemáticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa y social en el ámbito escolar, cubriendo los niveles Inicial, Primario y Secundario, así como modalidades como Educación Especial, Domiciliaria, Hospitalaria y contextos de privación de la libertad. El objetivo principal de su quehacer es responder a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, buscando garantizar la igualdad en el derecho a la educación según la normativa vigente del Consejo General de Educación.
- **Profesionales del Trabajo Social en el Nivel Superior:** Esta categoría abarcó a trabajadores sociales matriculados en el COPROSSMI que ejercen funciones en la formación profesional y el desarrollo académico en instituciones de educación superior de la provincia de Misiones, incluyendo la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Su labor comprende la docencia e investigación en la Licenciatura en Trabajo Social (FHyCS-UNaM), enfocada en la formación de futuros profesionales y el avance del conocimiento en ciencias sociales, además de la ocupación de cargos docentes y de gestión en otras instituciones de educación superior, contribuyendo a su organización y funcionamiento académico.

- **Profesionales del Trabajo Social en el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI):** Se consideraron a los trabajadores sociales que integran los equipos interdisciplinarios del GPI, dependiente del Consejo General de Educación de la Provincia. Su rol implica la mediación en conflictos escolares, la evaluación socioeconómica para comprender dificultades de aprendizaje, el asesoramiento a docentes y directivos en la gestión de problemáticas socioemocionales, y la articulación con instituciones y servicios externos a la escuela.
- **Representantes e Integrantes del COPROSSMI:** Se incluyó a miembros activos y exintegrantes de la subcomisión de educación del Colegio de Profesionales en Trabajo Social de Misiones (COPROSSMI). Su participación fue considerada fundamental debido a su experiencia y conocimiento sobre la situación de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo, particularmente aquellos que trabajan en escuelas públicas de diversos niveles y modalidades.
- **Profesionales Técnico-Administrativos en la Gestión Educativa:** Esta categoría comprendió a trabajadores sociales contratados en calidad de técnicos-profesionales que desempeñan funciones dentro de la estructura burocrática del sistema educativo, principalmente en secretarías, direcciones y programas educativos implementados por el Ministerio de Educación de la provincia. Su labor se centra en la gestión y seguimiento de programas y proyectos educativos, la coordinación de equipos y la implementación de políticas educativas, con un enfoque distinto a la intervención directa en instituciones escolares, con estudiantes o comunidades educativas.

La información sobre la cantidad de profesionales del Trabajo Social matriculados en el COPROSSMI y su distribución por nivel y modalidad educativa se extrajo de los registros oficiales del Colegio³⁹, complementada con información recabada directamente de profesionales del campo en diferentes momentos de la investigación (datos de archivo) y testimonios de ex directivos. No obstante, al analizar estos registros, se observó que se basaban en formularios autoadministrados por los profesionales colegiados. Ante ello, se reconoció la posibilidad de imprecisiones en la información debido a variaciones en la interpretación e integración de los formularios por parte de los profesionales. Estas limitaciones y falta de precisión en el registro de la información, fue salvada con la aplicación de bola de nieve, que,

³⁹ Fuente: Registro de Trabajadores Sociales de la Provincia de Misiones a partir de la aplicación de un formulario/encuesta diseñado por miembros del COPROSSMI en el año 2024. Este instrumento tuvo como objetivo recopilar información actualizada sobre los profesionales matriculados, con el fin de definir actividades de capacitación, actualización profesional y temas de debate-reflexión sobre las condiciones actuales del ejercicio profesional. Se obtuvieron un total de 236 respuestas de los matriculados.

a partir de la red construida, posibilitó contactar a informantes clave quiénes, a través de sus redes de contacto, permitieron identificar y localizar a otros profesionales en ejercicio en el ámbito educativo. Este método resultó especialmente útil para obtener una aproximación de la distribución de los trabajadores sociales por nivel y modalidad educativa.

A raíz de este proceso se elaboró una matriz en la que se sistematizó la información de los profesionales del Trabajo Social que desempeñan funciones en el ámbito educativo provincial. En la misma se sistematizó información relacionada con las siguientes categorías: datos personales del profesional, datos laborales (lugar de trabajo, nivel educativo en el que se desempeña y modalidad). En función de los datos contenidos en la matriz, se aplicaron herramientas estadísticas que permitieron describir las principales características del universo considerado. Los resultados de este análisis se representaron en tablas de distribución de frecuencias y gráficos, facilitando así su interpretación y comprensión.

Selección de la muestra

La muestra estuvo constituida por un subconjunto específico y delimitado del universo de estudio. Mientras que el universo comprendió a la totalidad de los/as profesionales del Trabajo Social matriculados/as en el COPROSSMI que desempeñan funciones en los distintos niveles y modalidades de enseñanza como parte de los equipos de orientación y apoyo en escuelas públicas de Misiones, la muestra se conformó por aquellos profesionales a los que efectivamente se tuvo acceso y de quienes se recabaron datos detallados para el análisis en profundidad. Este acceso se concretó a través de la técnica de bola de nieve y la colaboración de los informantes clave.

El universo de análisis incluyó profesionales del Trabajo Social, matriculados en el COPROSSMI, que al mes de marzo del 2025 se desempeñaban en escuelas públicas, realizando intervenciones directas en los distintos niveles de enseñanza y modalidades (ámbitos específicos de intervención) en el sistema educativo de la provincia. Particularmente, se incluyeron aquellos matriculados en el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) que desempeñan funciones en escuelas públicas de diversos niveles y modalidades del Consejo General de Educación, como parte de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA).

Asimismo, para el relevamiento de información, se incorporó a representantes e integrantes del COPROSSMI, tanto activos como ex miembros de la subcomisión de educación, cuya experiencia y conocimiento sobre la situación profesional en el ámbito educativo resultaron fundamentales. Dentro de este grupo, se encontraban profesionales que, además de su participación en el COPROSSMI, también ejercían funciones en el ámbito educativo, como

trabajadores sociales en escuelas, docentes en instituciones de educación superior o miembros de equipos de Orientación y Apoyo (EOA). Esta doble pertenencia permitió enriquecer el análisis con información tanto desde la perspectiva del colegio profesional como desde la experiencia directa en el campo educativo.

No fueron contemplados como parte del universo de análisis aquellos profesionales que desempeñan funciones técnico- profesionales y administrativas en oficinas del Ministerio de Educación y/o aquellos dedicados exclusivamente a la formación académica en instituciones de nivel superior. Si bien estos profesionales también forman parte del sistema educativo, su experiencia y perspectiva difieren significativamente de aquellos que desarrollan su labor en ámbitos escolares e intervienen directamente en el abordaje de demandas y problemáticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa y social en el ámbito escolar. Cuestión que posibilitó un análisis crítico y contextualizado de la intervención profesional del Trabajo Social en el contexto de las instituciones educativas de Misiones, tal cual se postuló en los objetivos de esta investigación.

Fuentes de Información y Técnicas de Recolección de Datos

Fuentes secundarias y su tratamiento

Para contextualizar el análisis de las experiencias de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones, se recurrió a diversas fuentes secundarias. En primer lugar, se analizaron los registros oficiales del Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI), para obtener datos sobre el número de profesionales matriculados y su distribución por nivel y modalidad educativa. En segundo lugar, se realizó un análisis documental de los marcos normativos vigentes, tanto a nivel nacional como provincial, incluyendo leyes y resoluciones relevantes para el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. En tercer lugar, se consultaron archivos y se recopilaron testimonios de ex directivos del COPROSSMI, buscando información sobre la inserción de los profesionales en el sistema educativo misionero. Simultáneamente, se llevó a cabo una revisión bibliográfica para construir el estado del arte sobre el tema de investigación, identificando los principales debates teóricos y empíricos en el campo del Trabajo Social y la educación.

Fuentes Primarias y Técnicas de Recolección de Información

En el marco de una metodología cualitativa, esta investigación se centró en la exploración profunda de las experiencias y significados que los actores sociales construyen en torno a sus realidades. En este sentido, la entrevista se erigió como la técnica fundamental de recolección de datos. Esta elección se fundamenta en una perspectiva que valora la comprensión del mundo vivido de los participantes a través de la interacción dialógica, tal como lo señalan autores clave

como Alfred Schütz (1967) y René Vasilachis (1992).

La fenomenología social de Schütz (1932/1967) subraya la primacía de comprender el significado de las acciones desde la perspectiva del actor. Como él mismo señala:

“El significado de una acción para el actor no es inherente a la acción misma, ni tampoco es idéntico a su significado para un observador. Es el significado subjetivo que la acción tiene para el actor lo que determina el curso de su acción” (1967: 51).

Esta concepción resalta la necesidad de acceder a la subjetividad de los participantes. De manera similar, los aportes de Vasilachis de Gialdino (1992) destacan la centralidad del lenguaje en la construcción de la realidad social dentro de la investigación cualitativa. Para la autora, *“El lenguaje no es un mero vehículo de comunicación de significados preexistentes en la mente de los hablantes, sino que participa activamente en la construcción de esos significados y, por lo tanto, de la realidad social”* (1992: 153).

Por consiguiente, la entrevista se configuró como una técnica de recolección de información pertinente para acceder a las construcciones discursivas de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones. Esto permitió explorar cómo, a través de su lenguaje, dan forma y significado a sus experiencias y prácticas, y comprender las particularidades de su intervención profesional en el escenario educativo misionero. La implementación de diversas modalidades de este método, que se detallan a continuación, permitió abordar la complejidad del fenómeno estudiado desde diferentes ángulos.

Para la recolección de datos primarios, se implementaron diversas estrategias que permitieron obtener información de primera mano sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones durante el período comprendido entre 2023 y marzo de 2025. En primer lugar, se realizaron entrevistas exploratorias con representantes e integrantes del COPROSSMI (tanto activos como ex miembros de la subcomisión de educación) con el objetivo de lograr una aproximación inicial al tema de investigación y, a su vez, identificar informantes clave, obteniendo así perspectivas tanto del colectivo profesional como de quienes ejercen en el ámbito educativo.

De forma complementaria a las entrevistas exploratorias, se participó en reuniones y encuentros organizados por la Subcomisión de Educación del COPROSSMI. La toma de notas sistemática durante estas instancias resultó fundamental para identificar informantes clave, comprender las dinámicas del sector y detectar los principales temas y problemáticas que luego se profundizaron.

Posteriormente, se llevaron a cabo 10 entrevistas semiestructuradas y en profundidad, guiadas por ejes temáticos previamente definidos, con el fin de ahondar en aspectos específicos del

objeto de estudio. Estas entrevistas cualitativas, concebidas como conversaciones profesionales con un propósito y diseño orientados a la investigación social (Wengraf, 2001, citado en Valles, 2002: 4-5)⁴⁰, se adoptaron como una técnica de indagación fundamental, intrínsecamente ligada a la naturaleza flexible y dinámica que caracteriza nuestro objeto de estudio. No son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y socio-biográficas determinadas, siendo planteadas en la literatura metodológica como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. De este modo, las entrevistas se constituyeron en encuentros, principalmente cara a cara, entre la entrevistadora y los/as entrevistados/as, orientados a comprender genuinamente sus visiones sobre sus experiencias o situaciones, tal como eligieron expresarlas, buscando establecer un terreno de confianza y apertura.

Estrategia de muestreo y selección de informantes

Para la selección de las 10 profesionales entrevistado/as, se empleó una estrategia de muestreo intencional o por conveniencia y bola de nieve. Inicialmente, a partir de las entrevistas exploratorias con el COPROSSMI y la participación en sus encuentros, se identificaron informantes clave que se desempeñaban activamente en el ámbito del Trabajo Social escolar en diversas instituciones de Misiones. Estos contactos iniciales, con conocimiento y experiencia en el sector, facilitaron el acceso a otras profesionales que cumplían con los criterios de inclusión definidos para la investigación.

Los criterios de inclusión para la selección de las entrevistadas fueron los siguientes: ser profesional del Trabajo Social matriculado; contar con experiencia laboral en el ámbito educativo (escuelas públicas de los diversos niveles y modalidades de enseñanza) en la provincia de Misiones y disposición para participar voluntariamente en la entrevista y compartir sus experiencias profesionales.

El proceso de selección continuó hasta alcanzar la saturación teórica, momento en el cual la recolección de nuevos datos dejó de aportar categorías o propiedades emergentes significativas a las ya identificadas, indicando que se había logrado una comprensión profunda de los fenómenos de interés.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente, con una duración variable comprendida entre 60 y 90 minutos. Se realizó una devolución personalizada a los/as informantes con la desgrabación de los puntos principales y reflexiones compartidas, con el

⁴⁰ Valles, M. S. (2020). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

objetivo de validar la información y fomentar su participación activa en la construcción de conocimiento sobre el Trabajo Social en el ámbito escolar.

Además de las entrevistas, se recurrió a la observación y el registro de información a través de anotaciones y conversaciones informales, consultas a representantes del COPROSSMI y profesionales escolares, y encuentros organizados por el Colegio.

Estrategias de Análisis de la Información Cualitativa

En cuanto a las estrategias de análisis cualitativo, se recurrió a la Teoría Fundamentada propuesta inicialmente por Glaser y Strauss (1967), cuyas bases metodológicas fueron posteriormente desarrolladas y actualizadas por autores como Uwe Flick (2004). Ambos enfoques hacen hincapié en la construcción inductiva de conocimiento a partir de los datos empíricos, concibiendo el análisis como un proceso dinámico y recursivo. El objetivo central de esta estrategia es comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores involucrados, explorando los significados que otorgan a sus experiencias y a la situación objeto de investigación, lo que permite el surgimiento de categorías y conceptos teóricos directamente arraigados en los datos.

La propuesta de Glaser y Strauss surge en un contexto dominado por la perspectiva positivista, donde la investigación cualitativa era demeritada y los métodos cuantitativos habían ganado terreno en la investigación en la sociología. De esta manera, su propuesta fue considerada como un progreso ante las perspectivas dominantes de la época, pues cuestionaba la metodología y proponía nuevas estrategias. Asimismo, su trabajo ayudó a posicionar a la investigación cualitativa como método capaz de comprender y explicar los fenómenos, y no solamente como estudios que se limitaban a un marco descriptivo (Palacios Rodríguez 2020: 50)⁴¹. El método propuesto por la Teoría Fundamentada, basado en la inducción analítica, no parte de una hipótesis a validar, sino que busca generar teoría a partir de los datos. En este aspecto, el trabajo de campo toma como guía el problema de investigación y no la hipótesis, conceptualizado sin duda a partir de un enfoque teórico, pero entendido como un interrogante abierto al cual no puede responderse acabadamente con una sola afirmación hipotética.

En esa dirección, se consideró relevante la perspectiva de Uwe Flick (2004:56) sobre los principios fundamentales de la Teoría Fundamentada. Flick subraya que, en lugar de partir de una hipótesis específica, el proceso de investigación se articula en torno al problema central,

⁴¹ Palacios Rodríguez, O. A. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas [Grounded Theory: Origin, Assumptions and Perspectives]. *Index Revista Latinoamericana de Estudios Sociohistóricos*, (9), 11-34 en: [La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas ...](#)

concebido como una pregunta abierta y compleja. Asimismo, el trabajo de campo se concibe como el espacio fundamental para desentrañar las diversas dimensiones del problema, permitiendo que las categorías y las relaciones teóricas surjan de la propia realidad estudiada. La Teoría Fundamentada, por lo tanto, se presentó como una estrategia metodológica pertinente para generar una comprensión contextualmente nutrida en el tema estudiado, evitando la imposición de constructos teóricos preexistentes. Estos principios se tornan esenciales para el tratamiento y el análisis de la información cualitativa.

Así, el análisis de la información cualitativa se realizó mediante un análisis temático. Se identificaron temas emergentes y se codificaron los fragmentos de texto relevantes. En este proceso, se aplicó el concepto de unidades hermenéuticas, organizando la información en categorías y propiedades que permitieron su interpretación y análisis (Jones Manzelli y Pecheny, 2004). Esto facilitó la exploración y comprensión de los significados presentes en los datos. Se elaboraron matrices de análisis para comparar los temas entre los diferentes informantes.

Para abordar el análisis del material cualitativo logrado a través de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a las/os colegas trabajadoras sociales, se adoptaron las estrategias propuestas por la Teoría Fundamentada. Siguiendo sus orientaciones, el proceso de análisis se desarrolló a través de las siguientes instancias:

- **Lectura del material:** Se realizó una lectura exhaustiva de la totalidad de las transcripciones de las entrevistas, buscando un sumergimiento inicial en los relatos y la identificación de temas emergentes.
- **Desarrollo de un esquema de categorización:** Tras la lectura inicial, se esbozó un esquema de categorías preliminar, identificando los temas recurrentes y significativos en los relatos de las entrevistadas.
- **Codificación inicial (o abierta):** Se llevó a cabo una codificación de primer nivel con el objetivo de identificar categorías y subcategorías relevantes, así como describir sus principales propiedades y dimensiones directamente surgidas de los datos. Este proceso permitió comenzar a construir un vocabulario conceptual propio del estudio.
- **Codificación de segundo nivel:** Esta etapa implicó una reconstrucción de los datos, buscando establecer conexiones significativas entre las categorías y subcategorías identificadas.
- **Registro de reflexiones:** Durante toda la codificación, se llevó un registro detallado de las ideas, conjeturas, interpretaciones y sensaciones que surgían al analizar los datos. Estos registros escritos fueron significativos para seguir el desarrollo del pensamiento analítico.

- Integración: Una vez alcanzada la saturación teórica, donde la emergencia de nuevas categorías se volvió infrecuente, se inició la etapa de integración. Luego, se organizaron las notas para entender las teorías más amplias que surgían y encontrar el tema central que uniera todas las ideas identificadas.
- Codificación selectiva: La etapa final consistió en seleccionar la idea principal y luego revisar cómo se unía a las otras categorías, confirmando que estas uniones se encontraban en todas las entrevistas.

Estas instancias de la Teoría Fundamentada se abordaron de manera flexible, lo que permitió un movimiento constante entre los datos y la conceptualización. Este enfoque implicó una lectura sistemática y paralela de la totalidad de las entrevistas desgrabadas para la identificación continua de categorías. A medida que se analizaban más entrevistas, se fueron mejorando las categorías, las cuales se incorporaron en tablas para facilitar su comparación y análisis.

Consideraciones Éticas y Focos de Interés en las Entrevistas

En el desarrollo de esta investigación, se siguieron estrictos principios éticos. Todos los/as participantes otorgaron su consentimiento informado antes de participar en las entrevistas, lo cual implicó explicarles claramente los objetivos y procedimientos del estudio. Se garantizó la confidencialidad de sus datos personales y opiniones a través de la anonimización de la información y la protección de la identidad de los participantes en la presentación de los resultados.

Puntualizando en la realización del trabajo de campo, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad indagaron sobre los siguientes focos de interés:

- Trayectoria e inserción profesional en el ámbito educativo.
- Formalización y reconocimiento del rol profesional.
- Posicionamiento y funciones del trabajador social en el Equipo de Orientación Escolar.
- El Trabajo Interdisciplinario y el posicionamiento del Trabajador Social.
- Acciones específicas del Trabajo Social en la institución educativa (articulación interinstitucional y trabajo en red).
- El papel relevante de la gestión educativa.
- Percepciones respecto a los aportes de la formación profesional de grado.

El análisis de estas entrevistas permitió identificar características, posibilidades, obstáculos y perspectivas de la intervención profesional, en línea con los objetivos del estudio. Los resultados del análisis de estas entrevistas se volcaron en diversos capítulos según su pertinencia temática y su cruce con los dichos de los entrevistados/as.

Marco normativo que regula el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo en la provincia de Misiones

Introducción: El Entramado Normativo que regula el ejercicio profesional

Este capítulo pone foco en el marco normativo y organizacional que regula, reconoce y habilita la intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Misiones. En ese sentido, se describe el conjunto de legislaciones y regulaciones, o dispositivos institucionales sancionados en distintos momentos históricos, por distintos niveles de decisión del Estado identificando las particularidades que habilitan el quehacer del del Trabajo Social, condicionado y/o posibilitando el ejercicio de la autonomía profesional.

El análisis que se presenta a continuación se guía según el siguiente supuesto: A pesar de los avances en la incorporación del Trabajo Social Escolar en Misiones y la existencia de un marco normativo que reconoce la presencia del Trabajo Social en tanto profesional en el sistema educativo de la provincia de Misiones, se evidencia una marcada dispersión, superposición, fragmentación y ambigüedad del entramado normativo que regula sus funciones e incumbencias lo que estaría dificultando su plena institucionalización, así como el ejercicio de la autonomía profesional.

La exploración de fuentes secundarias permitió identificar un conjunto de normativas, algunas sancionadas en la jurisdicción nacional y otras a nivel provincial, entre los años 1963 y 2022, como se puede observar en la Figura 2, que plantean misión y funciones para el trabajo social escolar.

Figura 3: Normativas que regulan la inserción profesional del Trabajo Social en el sistema educativo

Normas/ leyes	Año de sanción						
	1963	2009	2014	2014	2014	2020	2022
Ley VI – N° 6. (Antes Decreto-Ley 67/63). Estatuto del Docente Provincia Misiones	Resolución N° 4837. Consejo Gral. Educación Misiones. Creación del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario	Resolución N° 226. Anexo II. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Pautas federales para el acompañamiento e intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación	Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social	Resolución N° 1948. Consejo General Educación provincia de Misiones. Creación de la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar	Ley I-168/2020. Modificación Ley I-53/1984. Ejercicio Profesional del Trabajador Social provincia de Misiones	Ley VI – N° 300. Consejo General de Educación provincia de Misiones. Incorporación del Servicio Social al Sistema Educativo Provincial	

			Escolar que trabajan en el ámbito educativo.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: elaboración propia en base a datos secundarios

Normativas que regulan la inserción profesional del Trabajo Social en el Sistema Educativo

Esta diversidad de normas, sancionadas en un periodo relativamente corto de tiempo, conduce a la pregunta respecto de qué necesidades, problemas y vacíos, cada una de estas reglamentaciones se propuso resolver, así como a indagar en qué medida, estas superponen funciones, procedimientos, ámbitos institucionales y de actuación profesional, problemas; estableciendo ambigüedad y falta de unicidad a la intervención profesional de los trabajadores sociales en el espacio educativo, dificultando su plena institucionalización y ejercicio de autonomía relativa.

La Figura 2 ilustra una muestra de 7 instrumentos jurídicos que regulan la intervención profesional de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo, a los que se ha tenido acceso para este análisis. Estas normativas corresponden a diversas jurisdicciones y fueron sancionadas en distintos períodos.

En orden de aparición, la primera normativa relacionada a esta cuestión fue la sanción del Estatuto del Docente Provincial por la provincia de Misiones en el año 1963 (Ley VI – N° 6, antes Decreto-Ley 67/63). Este dispositivo legal establece las normas, derechos y obligaciones específicas para los/as profesionales de la educación, regulando la función docente y las condiciones de trabajo, y comprendiendo dentro de su alcance a los/as trabajadores sociales.

La promulgación de este Estatuto representó un hito histórico al introducir disposiciones sobre la intervención profesional del trabajo social en el ámbito educativo. Resulta significativo que esto ocurriera incluso antes de que las propias organizaciones profesionales, tanto a nivel provincial como nacional, comenzaran a impulsar o proponer marcos normativos en este sentido.

Específicamente, el artículo 60, inciso g), del Estatuto habilita al Asistente Social para el cargo en la enseñanza primaria, reconociendo al profesional de Trabajo Social bajo la denominación de Asistente Social, con título expedido por institutos de servicio social de la provincia, Universidad Nacional o establecimientos oficiales del país (Ley VI-N° 6, antes Decreto-Ley 67/63, Capítulo XIX. Escalafón. Art. 63).

Mediante este mecanismo queda establecido el sistema de ingreso y los títulos que están habilitados para ejercer en: “*establecimientos de enseñanza primaria y diferenciada; establecimiento de enseñanza especial de capacitación; establecimiento de enseñanza media y especial e institutos de enseñanza superior*” (Ley VI-N° 6, antes Decreto-Ley 67/63, Art.7).

“(…) *Asistente Social con título expedido por institutos de servicio social de la provincia, Universidad Nacional o por establecimientos oficiales del país*”. (Ley VI-N° 6, antes Decreto-Ley 67/63, Capítulo XIX. Escalafón. Art. 63).

Además, el artículo 63 incluye al Asistente Social en el escalafón de escuelas de educación diferenciada, ubicándolo en el segundo nivel después del Maestro o Maestro Secretario, constatando así su reconocimiento como profesional con un rol definido en el contexto educativo de Misiones.

No obstante, se observa que el Estatuto no establece una habilitación explícita para el Asistente Social en la enseñanza media, a diferencia de la enseñanza primaria. Esta limitación del artículo 60, inciso g), al ámbito de la enseñanza primaria, plantea interrogantes sobre la amplitud y claridad del reconocimiento del Trabajador Social en otros niveles educativos, lo que podría interpretarse como una indefinición y falta de precisión en su rol en el ámbito educativo.

A pesar de esta observación, la incorporación de los/as profesionales del Trabajo Social al sistema educativo aún hoy se realiza a través de este mismo Estatuto, siendo la Junta de Clasificación y Disciplina de la provincia la encargada de la valoración, considerando aspectos como títulos, promedio de calificaciones, antigüedad, servicios prestados, residencia, publicaciones, estudios y otros antecedentes relevantes.

Es importante señalar que esta temprana incorporación de la profesión en el Estatuto Docente podría estar relacionada con la existencia previa de la Escuela de Asistencia Social en Misiones, que, según Piaggio⁴² (2000:9) inició su funcionamiento en abril de 1959 (Decreto Ley N° 192/57). Esta escuela, dependiente de la Dirección de Salud Pública, Ministerio de Asuntos Sociales, surgió ante la necesidad de formar docentes para la Escuela de Auxiliares Técnicos de Medicina, creada en 1957, y se considera la primera institución formadora de trabajadores sociales en la provincia.

Piaggio (2000:9) reseña los primeros pasos de la profesión en la provincia de Misiones, destacando la creación de la Escuela de Asistencia Social. Esta institución, al exigir título secundario para el ingreso, se constituyó como el primer establecimiento de nivel terciario en

⁴² Piaggio, R. (2000). Los orígenes del Trabajo Social en la provincia de Misiones. *Revista Perspectivas*, 1(1), 7 - 18

la provincia. La primera cohorte de ingresantes estuvo compuesta por 30 aspirantes, de los cuales 25 iniciaron sus estudios y 9 egresaron en 1961.

Otro dato significativo que fue posible advertir en el artículo de Piaggio (2000:9), fueron dos cuestiones: primero, que *“el asistente social era un profesional desconocido en la provincia y se lo asociaba a la visitadora de higiene o visitadora social”*; y segundo, que *“a fines de los cincuenta había en Posadas, capital de la provincia de Misiones, una sola visitadora de higiene que cumplía funciones en lo que entonces se denominaba sanidad escolar”*. Todo ello da a suponer los motivos por los cuales en dicho Estatuto se utiliza la denominación asistente social. Sin embargo, las dinámicas sociales y las necesidades del sistema educativo cambiaron significativamente con el paso del tiempo. A pesar del reconocimiento inicial plasmado en el Estatuto del Docente de Misiones de 1963, un período en el que la principal ley educativa a nivel nacional seguía siendo la Ley N° 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria de 1884, la creciente complejidad de las problemáticas abordadas en las escuelas y la necesidad de enfoques más integrales hicieron evidente la importancia de desarrollar dispositivos normativos más específicos para la intervención. Este cambio se enmarca en un contexto de expansión y democratización del sistema educativo a nivel nacional, lo que se tradujo en las escuelas en un aumento de la complejidad de las situaciones que debían abordar, desde problemáticas de convivencia hasta dificultades emocionales y sociales que afectaban directamente la trayectoria educativa de los estudiantes.

Asimismo, el avance de la psicología y la psicopedagogía, junto con la creciente influencia de las perspectivas de derechos humanos e inclusión, impulsaron la necesidad de equipos de apoyo más especializados en las escuelas.

En este escenario, la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en 2006 marcó un hito fundamental al establecer la importancia de la atención integral de los estudiantes y la necesidad de equipos interdisciplinarios en las escuelas. Esta ley, junto con diversos programas nacionales y provinciales orientados a la inclusión y la convivencia escolar, creó un marco propicio para la generación de dispositivos normativos.

Es a partir de ello que se identifica la existencia de la Resolución N° 4837 de 2009 del Consejo General de Educación de Misiones, que creó el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI), puede entenderse como una respuesta concreta a estas tendencias y políticas educativas a nivel nacional, buscando una intervención más especializada para abordar las complejas demandas del sistema educativo provincial.

Es en este marco de transformación y búsqueda de respuestas que, en 2009, a través de la Resolución N° 4837, el Consejo General de Educación de Misiones creó el Gabinete

Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) como un área de dicho organismo, incorporando a los/as trabajadores sociales como parte de este gabinete.

El GPI surgió a partir de un programa elaborado por integrantes⁴³ de esta dependencia como resultado de un diagnóstico socioeducativo provincial. Este programa, que posteriormente se institucionalizó, fundamentó la creación del GPI Misiones cuyo propósito es prestar servicio psicopedagógico a las escuelas de todos los niveles del sistema educativo⁴⁴.

“El GPI se inicia como un área dependiente de Salud Laboral; desde el 02 de Noviembre de 2009 por Resolución N° 4837/09 depende de Presidencia del CGE. El mismo presta servicio psicopedagógico a las escuelas de todos los niveles dependientes del CGE, y promueve contextos institucionales favorecedores de enseñanza y aprendizaje en el marco de la profesionalización”. (Página web institucional GPI, Consejo General de Educación Misiones)⁴⁵

El asesoramiento a la comunidad educativa; la promoción de acciones de prevención en el ámbito escolar; el fomento de la investigación como herramienta para mejorar la práctica profesional docente; el desarrollo de estrategias y proyectos para resolver problemas detectados en las instituciones educativas, conforman su misión y funciones.

Entre los fundamentos esgrimidos, se destaca que las intervenciones del mencionado Gabinete deben plantearse en vinculación con directivos de instituciones educativas, docentes y familias, con el propósito de abordar diversas problemáticas escolares, plantear acciones de prevención de conflictos y promoción de la convivencia, asesorar a docentes en estrategias pedagógicas, apoyar a familias en la resolución de dificultades de aprendizaje, y desarrollar investigación y evaluación.

Con respecto a su estructura organizativa, este organismo está precedido por un Coordinador General y despliega su actividad en distintas sedes a nivel de la provincia. La sede central está en Posadas y corresponde a la Regional I, junto con la subsele de la localidad de Garupá; además cuenta con sedes en Oberá (Regional II), Eldorado (Regional III), San Vicente (Regional IV), Bernardo de Irigoyen Regional (Regional V), Pto. Iguazú Regional (VI), Leandro N. Alem (Regional VII). Además, en su estructura organizativa cuenta con una Línea

⁴³Según la información publicada en la página web institucional del organismo, el Programa GPI Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario. Autora Lic. Susana Mariel Ciabocco y Coordinadora desde su inicio hasta Marzo de 2011. El GPI se inicia como un área dependiente de Salud Laboral; desde el 02 de Noviembre de 2009 por Resolución N° 4837/09 depende de Presidencia del CGE.

⁴⁴ Según información pública destacada en la página web institucional <http://gpimisiones.com.ar>

⁴⁵Programa GPI Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario. Autora Lic. Susana Mariel Ciabocco y Coordinadora desde su inicio hasta Marzo de 2011. El GPI se inicia como un área dependiente de Salud Laboral; desde el 02 de Noviembre de 2009 por Resolución N° 4837/09 depende de Presidencia del CGE.

0800 – Convivencia Escolar donde se registran denuncias en torno a situaciones de convivencia y se asesora al respecto y un Área Administrativa y de Estadísticas cualitativas y cuantitativas⁴⁶.

Figura 4: Mapa de Inserción GPI: Ubicación de sedes y profesionales del Trabajo Social



Nota: Elaboración propia según datos secundarios.

El gabinete está conformado por un equipo interdisciplinario que integra a profesionales de diversas áreas, como psicología, psicopedagogía, docencia, comunicación, diseño gráfico y trabajo social. Según información procedente de fuentes primarias, actualmente éste cuenta con 3 (tres) profesionales de trabajo social uno en la sede central Posadas (Regional I); otro en la localidad de Garupá (Subsede de la Regional I) y el tercero en la sede de Pto. Iguazú Regional (VI).⁴⁷

En la documentación consultada no se establece una descripción detallada de las funciones de cada una de las profesiones. Entrevistas realizadas a trabajadores sociales, que se desempeñan en este organismo, permitió comprender que la delimitación formal de roles y responsabilidades

⁴⁶ Información publicada en el sitio web institucional <http://gpimisiones.com.ar>

⁴⁷ Según información relevada mediante entrevista a una profesional que trabajó desde la creación del GPI en la provincia.

aún está en proceso de definición, no obstante, los/as profesionales, en sus prácticas cotidianas, desarrollan funciones relacionadas con:

- La intervención en situaciones de conflicto que surgen dentro de la comunidad escolar, entre docentes, directivos, estudiantes y padres;
- La evaluación de las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes para comprender las dificultades que enfrentan;
- El asesoramiento a docentes y directivos en problemáticas socioemocionales de los estudiantes;
- La articulación con instituciones y servicios externos a la institución escolar para ofrecer una atención integral a las familias.

El año 2014 marcó un momento clave en la relación entre educación y trabajo social, a través de distintos dispositivos normativos sancionados a nivel nacional y provincial se formalizó la incorporación de la profesión en el ámbito educativo. Este año se sancionaron la Resolución N° 226. Anexo II del Consejo Federal de Educación; Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y la Resolución N° 1948 del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones.

La Resolución N° 226. Anexo II del Consejo Federal de Educación definió una serie de pautas federales para el funcionamiento de los equipos de orientación escolar, entre ellas que deben trabajar desde una perspectiva institucional e interdisciplinaria fortaleciendo las funciones de los directivos, docentes y equipos de supervisión. A su vez; reconociendo a la profesión de Trabajo Social como parte integrante de dichos equipos.

En este proceso de formalización y en la búsqueda de especificar lineamientos a nivel provincial, el Consejo General de Educación de Misiones promulgó en el año 2014 la Resolución N° 1948, que establece la creación de la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar.

La Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, sancionada el 10 de diciembre y promulgada el 16 de diciembre de 2014, constituyó un avance significativo para la profesión. Este dispositivo estableció un marco legal común para su ejercicio en todo el país, garantizando derechos y obligaciones. La ley no sólo formalizó la obligatoriedad de la formación universitaria y la matriculación, sino que también la reconoció como una profesión de relevancia y esencial, y amplió sus incumbencias profesionales, permitiendo la intervención en nuevas áreas como la educación, entre otras.

Analizando estos marcos normativos, se observa que:

La Resolución N° 226. Anexo II del Consejo Federal de Educación, instituye las pautas federales para el acompañamiento de los equipos de orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo.

El objeto sustantivo de la normativa⁴⁸ es regular federalmente la función de estos equipos; establecer lineamientos políticos y determinar la dependencia, organización y modos de su intervención considerándolos como actores institucionales prioritarios y estratégicos del sistema educativo para el desarrollo de acciones de *“articulación para fortalecer las trayectorias educativas y alcanzar una gestión institucional que amplíe las estrategias de inclusión de niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, para garantizar sus estudios primarios y secundarios obligatorios”*. (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.2). En dicha normativa se define la conformación, sus modos de organización y se establece el encuadre de trabajo para que los equipos promuevan y acompañen el desarrollo de las principales líneas de acción de los niveles y modalidades de enseñanza del sistema educativo, a fin de sostener y fortalecer las diversas trayectorias educativas mediante la generación de espacios que promuevan la reconfiguración y potenciación de los lazos entre la escuela y la comunidad. *“Un equipo de apoyo y orientación podrá reunir a profesionales de diversas formaciones de origen: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos con orientación comunitaria, entre otras profesiones”* (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.6)

Respecto a la especificidad de la tarea de los equipos se señala que deberán inscribirse en:

“ (...) una perspectiva de orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar – junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje (...) lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes (...) así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales. (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.3).

Dentro del conjunto de pautas establecidas en la Resolución, se proponen las siguientes:

- El acompañamiento como una herramienta fundamental de los Equipos de orientación Escolar: desarrollo de políticas de acompañamiento no sólo a los/as estudiantes, sino también a quienes llevan adelante los procesos pedagógicos en el marco de las instituciones y comunidades de las que son parte.

⁴⁸ La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 226/14 en su Artículo 3 Anexo II aprueba el documento titulado “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo.

- Trabajar una perspectiva institucional como sostén de las trayectorias educativas fortaleciendo los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes. Es decir, comprendiendo cómo las instituciones educativas, a través de sus estructuras, relaciones y prácticas, influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Analizando los marcos normativos, las relaciones pedagógicas y las formas de organización del trabajo escolar, con el fin de identificar fortalezas y debilidades en el funcionamiento institucional.
- La interdisciplina: los equipos deberán constituirse de forma interdisciplinaria, “organizará su tarea construyendo un diálogo entre saberes diferentes, propios de las ciencias sociales, de la educación, de la salud, en torno a un objeto común: la situación educativa y los sujetos que enseñan y aprenden en las escuelas”. (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.6).
- La transversalidad: adoptar una perspectiva integral y transversal en su trabajo. Tener una mirada global del sistema educativo, considerando todos los niveles y modalidades; estar alineados con las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales y poder retroalimentar estas políticas a través de sus intervenciones lo que demanda un trabajo colaborativo con otros actores del sistema educativo, los/as docentes, familias y otras instituciones.

En la práctica, los equipos funcionan teniendo como referencia un documento institucional denominado: *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*⁴⁹, destinada a fortalecer el trabajo de los mismos para que construyan e impliquen en sus intervenciones una mirada educativa desde una perspectiva institucional y política⁵⁰.

Tal como señala la presentación de este material por el Ministro de Educación de la Nación, el objetivo central de esta producción reside en:

“aportar ideas para construir intervenciones institucionales que reconozcan los recursos y las potencialidades que las escuelas tienen, los caminos que aún no se han transitado y los que ya se probaron, pero tienen que reformularse. Invita a pensar en dispositivos de intervención que apelen a la multiplicidad de voces, a la mayor articulación dentro de la escuela entre directivos y docentes, así como a las articulaciones interinstitucionales, junto con el resto de los equipos que el Estado ofrece a la comunidad (salud, desarrollo, social, etcétera)”. (Greco, M. B., Alegre, S., & Levaggi, G. 2014: 5).

⁴⁹ Producción de las autoras Greco, M. B., Alegre, S., & Levaggi, G. (2014)

⁵⁰ Se constituye en un material de apoyo producido por el Ministerio de Educación de la Nación destinado a equipos docentes, equipos de orientación escolar y dirigido a toda la comunidad educativa.

La propuesta busca trascender la perspectiva convencional que limita a los equipos de orientación escolar a la función de resolver únicamente los problemas particulares que afectan a los estudiantes de manera aislada y enfatiza la necesidad de que dejen de considerarse como “gabinetes”, compartimentos aislados de la vida de la escuela

“Propone un cambio de paradigma en que los equipos de orientación escolar pasen de ser solucionadores de problemas individuales a actores partícipes activos de un trabajo colectivo con todos los actores para definir estrategias que generen condiciones institucionales tendientes al aprendizaje”. (Greco, M. B., Alegre, S., & Levaggi, G. 2014: 5)

Enfatiza en la necesidad de que estos equipos dejen de considerarse como “gabinetes”, compartimentos aislados de la vida de la escuela.

Específicamente, este documento recomienda revisar su posicionamiento y sus intervenciones como el Equipos de Apoyo y Orientación Escolar (EOA) en el sistema educativo, así como el lugar que ocupan en la estructura institucional y su relación con los otros actores educativos; la necesidad de comprender la trama institucional; la identificación de los principales focos de atención: las trayectorias escolares, las problemáticas educativas y las dinámicas institucionales.

Hace hincapié en el análisis de transformación de las demandas sociales en problemas educativos, en la necesidad construir unidades de análisis complejas que permitan comprender las problemáticas desde un enfoque integral.

Hasta aquí se observa que entre los argumentos explicitados en el documento el foco está puesto en las intervenciones institucionales que deben llevar adelante los EOA considerando el contexto educativo en el que se desarrolla la intervención. Esto es, revisión profunda de las instituciones y sus estructuras para ampliar lo que ya se sabe de los sujetos y sus posibilidades de habitar la institución educativa.

En el documento se destaca, además, la importancia crucial del trabajo interdisciplinario, subrayando que, tanto en el proceso de definiciones de las intervenciones institucionales como en la definición de objetos de intervención, es indispensable el diálogo entre diferentes disciplinas y saberes; entre los que se incluye a la psicología, la pedagogía, la sociología, la psicopedagogía, la fonoaudiología y; *el trabajo social* como campos disciplinares. “*Sobre la conformación de los equipos de orientación: Un equipo de apoyo y orientación podrá reunir a profesionales de diversas formaciones de origen: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos con orientación comunitaria, entre otras profesiones*”.(Res. N° 226/14. Anexo II. Pág.6).

Otro acontecimiento significativo que dio impulso al trabajo social escolar o educativo, fue la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072, en el año 2014. En ese año, el ejercicio profesional del Trabajo Social en la Argentina experimentó un significativo avance al establecerse un marco general de competencias para la profesión a nivel nacional, sentándose las bases para la jerarquización del Trabajo Social y permitiendo a su vez que las provincias mantengan sus propias regulaciones locales en materia de matriculación. (Ley N° 27.027, 2014, Cap. II. Art. 1° y 3°).

Mediante este dispositivo, se instauró un abanico amplio de incumbencias profesionales, que constituyeron la consolidación del Trabajo Social como profesión en la Argentina.

En ese sentido establece que el Trabajo Social es:

“una profesión práctica y académica que busca promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas, basándose en teorías del trabajo social, las ciencias sociales y las humanidades bajo los principios de la justicia social y los derechos humanos”. (Ley N° 27.027, 2014, Cap. II. Art.4).

En esta Ley se establecen entre otras incumbencias profesionales, aquellas que habilitan a los/as trabajadores sociales para intervenir en el asesoramiento, diseño y evaluación de políticas públicas en el ámbito de la educación; en equipos de trabajo disciplinarios, multidisciplinario e interdisciplinarios desarrollando tareas de diagnóstico (socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales) y para proponer estrategias e intervenir en contextos institucionales, domiciliarios y comunitarios; dirigir y administrar instituciones públicas y/o privadas en diferentes niveles de funcionamiento y decisión de las políticas públicas; integrar equipos técnicos en diferentes niveles del sistema educativo formal y del campo educativo no formal y; en áreas afines a las ciencias sociales, realizando tareas de docencia, capacitación, investigación y supervisión; así como en la formación profesional del campo disciplinar a nivel de grado, postgrado y desarrollo de investigación – extensión en las unidades académicas relacionadas al campo social y al trabajo social. (Ley N° 27.027, 2014, Cap. III. Art. 9).

En la Ley se sostiene un eje transversal en la educación estableciendo un claro entendimiento de la interrelación entre las cuestiones sociales y educativas al incluir este campo como uno de los ámbitos de ejercicio profesional, reconociendo una mirada integral para el abordaje de las problemáticas educativas desde una perspectiva social.

También habilita al profesional para el abordaje de necesidades de grupos vulnerables; la promoción de la inclusión educativa, la prevención e intervención en situaciones de violencia escolar y acciones de fortalecimiento de las comunidades educativas, articulando escuela y comunidad, y en el desarrollo de proyectos que vinculen la escuela con el entorno social,

cuestiones que son bases de la fundamentación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que tiene como objeto el desarrollo de políticas enfocadas en una educación inclusiva y equitativa. Finalmente, esta legislación promueve la investigación y producción de conocimiento en el campo de la educación, con el objetivo de generar conocimiento que permita mejorar las prácticas educativas y las políticas públicas.

Análisis del entramado normativo: fragmentación, ambigüedad e implicancias para el Ejercicio Profesional

Ahora bien, regresando a las normativas a nivel provincial, la Resolución N° 1948, emitida en 2014 por el Consejo General de Educación de Misiones, marca la formalización a nivel provincial de la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar. Este dispositivo normativo institucionaliza una modalidad de intervención que, aunque ya era considerada como referencia y contaba con antecedentes en otros ámbitos, adquiere en Misiones una nomenclatura y una estructura organizacional definidas. Esta normativa toma como base la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2014 y la Resolución N° 895 del año 2014 del Consejo General de Educación⁵¹ y entre sus fundamentos esgrime que es necesario generar normas que garanticen la atención psicológica, psicopedagógica, social y médica de los alumnos y que ello amerita incorporar nuevos perfiles profesionales a los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar (EOA) con el objetivo de promover una mayor calidad educativa.

En sus artículos 2° y 3° se especifica: “*Crear la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar que funcionará en los establecimientos de todos los Niveles de educación dependiente del Consejo General de Educación (...) Establecer la composición del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar*”. (Res. N° 1948/14. CGE. Arts. 2 y 3).

Al establecer los perfiles profesionales se cita al Licenciado en Trabajo Social y a otros profesionales, como Licenciado en psicopedagogía, psicopedagogo; Licenciado en psicología y psicólogo; Médico; Licenciado en fonoaudiología y fonoaudiólogo; Licenciado en kinesiología y kinesiólogo; Fisioterapeuta, Profesor en educación especial y; Licenciado en nutrición, ampliando el staff ya establecido en las normativas anteriores.

La normativa a pesar de establecer la creación de la figura del *Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar* y enumerar los perfiles profesionales que los conformarán, no

⁵¹La Resolución N° 895/14. Ministerio de Educación de la Nación, refiere a la aprobación del postítulo “Especialización docente de nivel superior en educación primaria y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para docentes formadores del nivel”.

define en detalle las funciones específicas de cada uno, pero entre los considerandos de la Resolución, queda explicado que las misiones, funciones y roles de cada profesional serán elaboradas por un equipo de especialistas convocado por el Consejo General de Educación y que la Junta de Clasificación y Disciplina será la encargada de confeccionar los padrones de aspirantes para la designación de los integrantes de acuerdo a la planta funcional vigente en los establecimientos educativos.

Por otra parte, establece que serán las instituciones escolares, la figura de sus directivos, quienes podrán solicitar la incorporación de los/as profesionales a la planta funcional, sujeto a la aprobación del Consejo General de Educación, quién se responsabiliza de analizar y aprobar las solicitudes considerando tanto la pertinencia educativa de cada caso como la disponibilidad de los recursos presupuestarios⁵².

Además de estas reglamentaciones institucionales del gobierno de la provincia de Misiones, que fijan pautas para el trabajo de distintas profesiones en el ámbito educativo, en el año 2015 representantes de diversos colegios profesionales de la provincia⁵³, elaboraron un documento en el cual definieron y delimitaron las funciones de cada una de los/as profesionales que integran los equipos de orientación y apoyo escolar (EOA). Entre ellas: profesor/a en educación especial; psicólogo/a; psicopedagogo/a; y trabajadores/as sociales. La elaboración de este documento, estuvo impulsado por la necesidad “*encuadrar las prácticas profesionales en el ámbito educativo*. (2015. Elaboración de funciones de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA). P. 2. Inédito).

“Desde octubre del año 2013 hasta la fecha se han llevado adelante encuentros permanentes con representantes del área Educación de los distintos colegios profesionales, con el objetivo de expresar, analizar, problematizar y acordar posiciones, estrategias e intervenciones que sitúen la práctica de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA) en el ámbito educativo de modo de garantizar el derecho a la educación de todos los niños/as, jóvenes y adultos”. (2015. Elaboración de funciones de los Equipos de Orientación y Apoyo EOA. P. 2. Inédito).

Los autores fundamentan su propuesta en la Ley de Educación N° 26.206/2006, haciendo especial hincapié en los lineamientos establecidos por el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación para los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el

⁵² Esta información se recaba a partir de los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas.

⁵³ COPROSSMI; Colegio Profesional de Psicólogos Misiones; Colegio de Psicopedagogos de la provincia de Misiones y de la Asociación de Profesores de Educación Especial.)Este documento fue proporcionado por la presidenta del Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) en instancias de desarrollo de búsqueda de fuentes secundarias. La presidenta al proporcionar este documento, informó que el mismo se encuentra en proceso de ajustes y proceso de modificación, debido a las necesidades de actualización y de institucionalización a nivel del Consejo General de Educación.

ámbito educativo (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 226/14. Artículo 3. Anexo II).

En ese documento, particularmente para los/as trabajadores sociales se propuso que ese cargo deba ser desempeñado por un/una profesional con título universitario de la especialidad, matriculado y habilitado por el Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones (COPROSSMI).

Entre la misión y funciones se planteó que los/as trabajadores sociales:

- Deben garantizar el efectivo cumplimiento de la efectivización y cumplimiento de los Derechos Humanos Universales y la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Ley Nacional de Educación.
- Habilitar canales de comunicación para favorecer y fortalecer relaciones entre escuela, familia, comunidad e instituciones gubernamentales y no gubernamentales y trabajo en conjunto ante problemáticas sociales que afectan y dificultan la educación integral de los educandos.
- Comprender la complejidad, diversidad y magnitud de las problemáticas sociales actuales (abuso, maltrato, violencia, adicciones, abandono) a fin de elaborar estrategias institucionales de abordaje, de prevención, intervención y derivación a las instituciones correspondientes.
- Elaborar estrategias de intervención considerando las líneas de trabajo Inter e intrainstitucionales de prevención, promoción, inclusión y asistencia para dar respuesta a las demandas planteadas en las instituciones en los diferentes niveles.
- Orientar a las familias en el acompañamiento de los procesos de cambio con sus hijos motivándolos a buscar estrategias para superación de obstáculos.
- Apoyar y asesorar para generar condiciones que permitan y favorezcan el desarrollo de trayectorias educativas integrales en todos los niveles, áreas y modalidades, garantizando la enseñanza como proceso de inclusión y;
- Elaborar conjuntamente con el EAO y Directivo, convenios entre instituciones educativas que generen acuerdos sobre los procesos de inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y/o con necesidades educativas diferentes. (2015. Elaboración de funciones de los Equipos de Orientación y Apoyo EOA. P. 12. Inédito).

En el marco de este conjunto de funciones se definieron una serie de acciones en vinculación con: el equipo directivo de la institución escolar; con los docentes del establecimiento; con él o la estudiante y con las familias.

- En vinculación con el Equipo Directivo: participación activa en la confección, puesta en marcha y evaluación del proyecto educativo institucional y la transversalidad en el proyecto curricular institucional de temáticas sociales; apoyo y promoción de acciones que permitan el desarrollo de trayectorias escolares favorables de los niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos; colaborar con la articulación Inter niveles e inter- ciclos en conjunto con todos los integrantes del equipo de apoyo y orientación y; promover el trabajo en redes con otras instituciones u organismos que permitan contribuir al fortalecimiento de las condiciones adecuadas para los aprendizajes.
- En vinculación con los y las docentes: elaborar en conjunto estrategias que favorezcan a la trayectoria escolar; colaborar en las tareas de programación y coordinación de acciones que garanticen la continuidad y permanencia de los educandos; implementar dispositivos de intervención grupal en corresponsabilidad con él o la docente para afrontar problemáticas emergentes (bullying, educación sexual, etc.) y; elaborar informe de proceso de intervención de los estudiantes cuando sea pertinente.
- En vinculación con el /la estudiante: evaluación, seguimiento y acompañamiento de los intervenciones realizadas y articulación con profesionales externos si fuera necesario.
- En vinculación con las familias: a partir de las intervenciones en contextos domiciliarios y/o escolares delinear propuestas socio educativas pertinentes; realizar con las familias acciones conjuntas tendientes a la interacción y comunicación constante para el pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y; realizar intervención en contextos domiciliarios priorizando a las familias de aquellos educandos que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, riesgo social e inasistencias reiteradas y deserción escolar.

Entre las responsabilidades que se establecen para el/la profesional de Trabajo Social se citan: realizar registros de las demandas de atención, de las intervenciones realizadas por los docentes y/o padres; de las reuniones con los profesionales intervinientes en los casos que sean pertinentes; de las sugerencias planteadas y todo aquello que se considere de relevancia; poner en conocimiento del Equipo Directivo aquello que se observe como relevante y prioritario; acompañar las propuestas de orientación a las trayectorias educativas de los educandos que aborda el equipo de apoyo y orientación para las propuestas educativas en los distintos niveles obligatorios y sus modalidades y; resguardar la información obtenida de las intervenciones profesionales correspondientes en un marco de privacidad e integridad (secreto profesional).

Continuando con el análisis de los hallazgos expuestos en la Figura 2 la cual mapea el entramado normativo que regula la intervención del trabajo social en el ámbito educativo, se procede a describir el marco regulatorio para el ejercicio profesional del Trabajador Social en

la provincia de Misiones establecido mediante la Ley I-168/2020. Ejercicio Profesional del Trabajador Social (Modificación de Ley I-53).

Dicha Ley⁵⁴ fue sancionada en el año 2020 y representa un avance significativo en la regulación del ejercicio profesional del Trabajo Social en Misiones.

Esta legislación reconoce la relevancia de la profesión del Trabajo Social y, por lo tanto, la posiciona como sustantiva en todos los ámbitos del Estado provincial. Esto se debe a que su intervención se basa en la construcción de redes sociales y la defensa de los derechos humanos, siendo así una profesión clave para el diseño y la implementación de políticas públicas que contribuyan al desarrollo integral de la ciudadanía.

“Son objetivos de esta Ley: Jerarquizar la Profesión de Trabajo Social, otorgándole la ponderación correspondiente, dada su intervención en todos los estamentos del Estado y el sector privado, su actuación vinculante en la conformación de lazos sociales en pos de la defensa y reivindicación de los derechos humanos, su indiscutible aporte en la coordinación y enlace con las políticas públicas y la sociedad en general, su contribución como herramienta de transformación y desarrollo de la ciudadanía. (Ley I – N° 53 Art. 2)

En ese sentido, es en el Artículo 2 donde se plantean los fundamentos y propósitos de la regulación del Trabajo Social en la provincia. Específicamente, apunta a jerarquizar la profesión reconociendo su importancia en todos los ámbitos; regular el ejercicio estableciendo un marco normativo en términos de derechos, deberes y responsabilidades a los/as trabajadores sociales; definir funciones; garantizar condiciones de trabajo dignas y combatir la ilegalidad y la informalidad dentro de la profesión.

En lo que respecta a las funciones inherentes al ejercicio de la profesión vinculadas al campo de lo educativo es posible observar que, en esta Ley, se lo habilita para:

- El asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de políticas públicas vinculadas con la educación considerado como ámbito del ejercicio profesional; la intervención en contextos institucionales; el desarrollo de diagnósticos y proyectos institucionales y; la elaboración de informes sociales, (Ley I – N° 53 Art. 5, 2020);
- La integración, coordinación, orientación, capacitación o supervisión de equipos de trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, aportando elementos para la lectura e identificación de situaciones abordadas introduciendo aspectos

⁵⁴ Esta Ley toma como fundamentos las disposiciones establecidas en la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 del año 2014.

socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales y a partir de ello, proponer estrategias de intervención (Ley I – N° 53 Art. 5, 2020);

- El desempeño de funciones de docencia de grado y postgrado, de extensión e investigación en instituciones académicas de la formación profesional en trabajo social y en ciencias sociales; así como también el desarrollo de tareas de docencia, capacitación, investigación, supervisión e integración de equipos técnicos en diferentes niveles del sistema educativo formal y del campo educativo no formal, en áreas afines a las ciencias sociales (Ley I – N° 53 Art. 5, 2020).

Por otra parte, se establecen las funciones de dirección, integración de equipos y desarrollo de líneas y proyectos de investigación en el campo social orientadas a la producción de conocimientos en trabajo social, la especificidad profesional, la teoría social, conocimientos teórico-metodológicos para aportar a la intervención profesional, la identificación de factores que inciden en la generación y reproducción de las problemáticas sociales y sobre las posibles estrategias de modificación;

- La participación en asesoramiento, diseño e implementación de nuevas legislaciones de carácter social, integrando foros y consejos de promoción y protección de derechos; y;
- La dirección y administración de instituciones públicas o privadas en diferentes niveles de funcionamiento y decisión de las políticas públicas.⁵⁵

Asimismo, el Artículo 7 busca garantizar que todos/as los/as profesionales del Trabajo Social que ejerzan en la provincia estén debidamente registrados – matriculados- y la de mantener la matrícula al día; siendo la presentación de dicha certificación considerada un requisito legal ineludible para ejercer la profesión. Por otro lado, habilita al COPROSSMI, como organización responsable de velar en todo lo referente al cumplimiento de dicho marco regulatorio.⁵⁶

⁵⁵ En cuanto a los derechos que se le reconocen a los/ trabajadores sociales se establece:

- El ejercicio profesional en diferentes niveles de abordaje y en otros ámbitos relativos al pleno desarrollo de las competencias profesionales;
- Percibir honorarios, aranceles y salarios de acuerdo al escalafón profesional de la institución a la que pertenece, especificando con claridad que rige para todos los ámbitos del Estado provincial;
- En tanto en el ámbito privado, percibir honorarios, aranceles y salarios acordes con los nomencladores y aranceles establecidos por el Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones en adelante se anunciará con la sigla COPROSSMI;
- El derecho a negarse a realizar actos o colaborar en la ejecución de prácticas violatorias de los derechos humanos, que contravengan disposiciones de los códigos de ética profesional o que no se vinculen con las competencias profesionales establecidas en la presente Ley
- El capacitarse y actualizarse en forma permanente a los fines del mejoramiento de las prácticas profesionales.

En cuanto a las obligaciones la matriculación y mantenimiento al día del pago de la matrícula para el ejercicio en todos los ámbitos; la presentación de certificación de matrícula habilitante y su estado a los empleadores a nivel público y privado expedido por el COPROSSMI.

⁵⁶ La Ley establece al Colegio las funciones de orientar, disciplinar, normativizar, fiscalizar y defender el ejercicio de la profesión de trabajo social; actualizar en forma permanente la nómina de profesionales de trabajo social

A partir de lo expuesto, es posible inferir que la Ley que habilita el ejercicio Profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones instituye la jerarquización del Trabajo Social; reconoce su importancia como como profesión en la defensa y promoción de los derechos humanos alineándose a los fundamentos y propósitos de la Ley Federal de Trabajo Social, pauta un marco de regulación que define los derechos, deberes y responsabilidades de los/as trabajadores sociales; sus funciones que van desde la intervención en las políticas públicas, posicionando al Trabajo Social como un actor clave en el diseño e implementación de políticas sociales, en particular las del campo educativo; garantiza condiciones dignas y justas para el ejercicio de la profesión y; exige la inscripción en el COPROSSMI, su matriculación para ejercer la profesión.

La Ley VI-N° 300⁵⁷, de junio de 2022, es la disposición más reciente que completa el marco normativo del gráfico X. Esta ley establece el régimen legal para el ejercicio profesional del Trabajador Social en el sistema educativo misionero, constituyéndose como el instrumento legal específico que habilita y regula el ejercicio profesional en este ámbito, según su Capítulo I.

“Incorpórese el Servicio Social al Sistema Educativo de la Provincia; “Créase la Unidad de Servicio Social Escolar dentro del ámbito del Consejo General de Educación”; “La Unidad de Servicio Social Escolar está integrado y organizado por los profesionales que reúnan los requisitos establecidos en el artículo 4 de la Ley I - N° 53”. (2022. Ley N° VI-N° 300. Arts. 1, 2 y 3).

habilitados para el ejercicio; otorgar matrícula profesional; reglamentar y actualizar los nomencladores; representar al colegiado ante institucionales provinciales, nacionales e internacionales; abogar por el cumplimiento de las prácticas profesionales en el ámbito de la formación; observar el cumplimiento del Código de Ética del ejercicio profesional y aplicar las sanciones previstas para ello; entre otras

.Además es necesario indicar que: El 15 de diciembre de 1982 se reúnen por primera vez los profesionales del Servicio Social respondiendo a la convocatoria efectuada por el Ministerio de Bienestar Social y Educación, Subsecretaría de Bienestar Social de acuerdo a lo establecido como por la ley 259 en su artículo 13 y cuyos títulos habilitantes fueron inscriptos ante el mencionado organismo, con el objeto de dejar constituido al Colegio que agruparía en la provincia de Misiones a los Asistentes Sociales y Trabajadores del Servicio Social.

Se presenta la moción de que la organización se denomine Colegio de Profesionales del Servicio Social en atención a que el nombre es comprensivo de los Asistentes Sociales, Licenciados en Trabajo Social ya que en la provincia coexisten profesionales con uno y otro título, también se proponen como denominaciones, las de Colegio de Trabajadores Sociales de Misiones y la de Colegio de Trabajadores Sociales y Asistentes Sociales de la provincia. Por votación, la mayoría se inclinó por la primera denominación, quedando Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones.

⁵⁷ Publicada en el Boletín Oficial de la Provincia de Misiones el 28 de junio de 2022. A partir de información proporcionada por personal de la Cámara de Representantes de la provincia, el proyecto de Ley se encuentra registrado con ingreso al Boletín de Asuntos Entrados en la comisión de Educación, Cultura y Deporte bajo el Expediente Proyecto de Ley D-44952-16 del Diputado Kreimer, Víctor Jorge proponiendo crear el Programa "Servicio Social Escolar", fue dictaminado el 12/06/2018, sancionado con N° Ley N°VI-300 el 16/06/2022, con texto consolidado y establecido para su publicación en Boletín Oficial.

Un aspecto crucial a considerar es que, si bien la ley ha sido sancionada, el proceso de reglamentación se encuentra aún en curso. La autoridad de aplicación, el Consejo General de Educación, debe dictar las normas complementarias que establezcan los procedimientos, plazos y criterios para la implementación. Es decir que, hasta tanto no se cuente con esta reglamentación, no es posible avanzar en la plena operacionalización de la misma.

Profundizando los detalles de la normativa se observa que la Ley confiere al Consejo General de Educación de la provincia la facultad de su aplicación, la potestad de suscribir los convenios que sean necesarios para la implementación de la misma; así como la atribución de crear sedes de esta Unidad en función de las necesidades de los establecimientos educativos tomando como criterio la organización territorial de la provincia y; recibir y ejecutar el presupuesto asignado por el Poder Ejecutivo en el marco del Presupuesto General de la Administración Pública provincial.

Entre los objetivos y funciones establecidos para la Unidad de Servicio Social Escolar se especifican:

- Crear, desarrollar y promover servicios de apoyo efectivo que brinden atención adecuada y oportuna según las necesidades de cada niño, niña, adolescente, adulto, y su familia;
- Realizar y registrar de manera sistemática, estrategias de trabajo en conjunto para que la institución educativa logre el acompañamiento y seguimiento de la trayectoria del alumno en casos de ausentismo, deserción, interrupción de trayectoria, integración e inclusión, así como el desarrollo social;
- Definir las necesidades físicas, psíquicas, sociales, reconociendo las potencialidades del medio educativo;
- Favorecer la formación de valores a partir de la contención y el abordaje adecuado;
- Fomentar dispositivos de capacitación y formación profesional para docentes y comunidad educativa en general;
- Promover el trabajo en red, intra e interinstitucional, a fin de generar y facilitar consultas, demandas, intercambios, diagnósticos, y derivaciones al sistema de salud y justicia;
- Intervenir inmediata y oportunamente en casos de riesgos y daños individuales o colectivos que afecten el equilibrio escolar y social, garantizando los derechos del niño, niña, adolescente, adulto y su familia”. (Ley VI – N° 300. Art. N°4)

En tanto, en el Artículo 5° se define que: *“Las intervenciones desarrolladas conforme a la presente ley deben realizarse en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), teniendo en cuenta el contexto social en que está inserto cada establecimiento educativo”*. (Ley VI – N° 300)

Asimismo, resulta fundamental destacar las declaraciones del Presidente del Consejo General de Educación, quien, en una entrevista posterior a la sanción de la ley, expresó en un medio local⁵⁸.

“(…) La idea es que el mismo esté conformado por profesionales como trabajadores sociales, para que estos actúen como mediadores de apoyo afectivo a los establecimientos escolares de la provincia, desde el nivel inicial hasta el secundario. Es una ley que piensa en el vínculo entre la educación y la familia; la tarea principal es la re vinculación de los establecimientos escolares con la institución familiar; (…) en las ocasiones más complejas, la ley establece que este vínculo se dé de manera sistemática; ya hay trabajadores sociales en las áreas de psicología y psicopedagogía, y esta ley sería para complementar el trabajo del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI)”. (Presidente CGE, junio de 2022)

Como se puede observar en la Figura 2: *Normativas que regulan la inserción profesional del Trabajo Social en el sistema educativo*, durante el período 1963-2022, se sancionaron un conjunto de normativas que regulan el ejercicio profesional del trabajo social en el sistema educativo.

En ese sentido, cabe indagar los puntos de encuentro y desencuentro en la forma en que definen a la profesión, los ámbitos de intervención, las funciones y actividades que prescriben al trabajo social, los problemas sociales a abordar, entre otras cuestiones, que propiciaron la gestación de esta diversidad de normas. Específicamente, utilizando los siguientes criterios de análisis, cómo cada normativa conceptualiza y define el rol y competencia del trabajo social en el ámbito educativo; los espacios y contextos específicos en los que se habilita la intervención del trabajo social; las funciones que cada normativa asigna a los/as trabajadores sociales; los tipos de problemáticas sociales y educativas que cada normativa busca atender; los niveles del sistema educativo en los que se habilita la intervención (inicial, primario, secundario, superior, etc.) y finalmente los niveles de especificación de la intervención profesional: nivel político-institucional (intervención en el diseño y evaluación de políticas educativas), nivel de proyecto institucional educativo (elaboración e implementación de proyectos educativos institucionales), a nivel de la situación problemática manifiesta.

Para facilitar el análisis comparativo de las normativas que regulan el ejercicio del trabajo social en el sistema educativo durante el período 1963-2022, se diseñaron los siguientes gráficos:

⁵⁸ Misiones Online. Medio de comunicación de la provincia de Misiones. Nota publicada el 17 de junio de 2022. <https://misionesonline.net/2022/06/17/servicio-social-sistema-educativo/>

Como se observa en la Figura 4, este presenta de manera visual información clave sobre las normativas analizadas. En él se detallan el año de sanción, la jurisdicción (nacional o provincial) y el propósito principal de cada normativa.

Figura 4: *Inserción del Trabajo Social en el sistema educativo: marco legal por jurisdicción*

	Año de sanción						
	1963	2009	2014	2014	2014	2020	2022
	Provincial	Provincial	Nacional	Nacional	Provincial	Provincial	Provincial
Normas/ leyes	Ley VI – N° 6. (Antes Decreto-Ley 67/63). Estatuto del Docente Provincia Misiones	Resolución N° 4837. Consejo Gral. Educación Misiones.	Resolución N° 226. Anexo II. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.	Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social	Resolución N° 1948. Consejo General Educación provincia de Misiones.	Ley I-168/2020. Modificación Ley I-53/1984.	Ley VI – N° 300. Consejo General de Educación provincia de Misiones.
Propósito	Marco legal que habilita la intervención de la profesión en el sistema educativo.	Habilita la incorporación de la profesión al Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario	Habilita la incorporación de la profesión a los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo.	Habilita a ejercer la profesión en el ámbito de la educación .	Habilita la incorporación de la profesión a los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades.	Habilita a ejercer la profesión en el ámbito de la educación.	Confiere al Trabajo Social la función de integrar y organizar la Unidad de Servicio Social Escolar

Nota: *elaboración propia en base a datos secundarios*

El análisis de la Figura 4 revela una trayectoria significativa en la inserción del Trabajo Social en el sistema educativo, marcada por la promulgación de diversos instrumentos jurídicos a nivel provincial y nacional que se extiende desde 1963 hasta 2022. Este recorrido proporciona el

marco contextual para comprender los avances y desafíos de la profesión en el ámbito educativo.

- a. Un aspecto relevante es que el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo fue promovido tempranamente desde el Estado, tanto a nivel provincial como nacional, a través de distintos dispositivos normativos. Ya en 1963, el Estatuto del Docente de Misiones (Ley VI – N° 6) habilitaba la intervención de la profesión en el sistema educativo, enfocándose en la regulación de las condiciones de trabajo donde se incluían los trabajadores sociales. Esta tendencia se observa también en normativas posteriores como la Resolución N° 4837 (2009) y la Resolución N° 1948 (2014) de Misiones, y la Resolución N° 226 (2014) del Consejo Federal de Educación, que habilitaron la incorporación de la profesión a gabinetes y equipos de apoyo escolar. Es relevante señalar que esta promoción del ejercicio profesional desde distintos dispositivos de orden nacional y provincial precedió a iniciativas formales impulsadas por el propio colectivo profesional a través de una ley específica, situación que se materializa con la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 en 2014 y la Ley Provincial VI – N° 300 en 2022, que establecen regímenes legales para el ejercicio profesional.
- b. Al observar el devenir histórico de estas normativas se evidencia cómo cada una de ellas fue dando mayor precisión al trabajo social escolar. Ya en 1963, el Estatuto del Docente de Misiones (Ley VI – N° 6) habilitaba la intervención de la profesión en el sistema educativo, enfocándose en la regulación de las condiciones de trabajo donde se incluían los trabajadores sociales, situándolos así dentro de la categoría de trabajadores de la educación al quedar comprendidos en la normativa laboral del personal docente. No obstante, el estatuto no detallaba exhaustivamente el lugar específico que debían ocupar ni las funciones concretas que debían desempeñar. En contraposición, los dispositivos normativos posteriores, como las resoluciones que crean gabinetes y equipos de apoyo (Resolución N° 4837, Resolución N° 226, Resolución N° 1948) y las leyes de ejercicio profesional (Ley N° 27.072, Ley VI – N° 300), tienden a especificar con mayor claridad las funciones, los ámbitos de actuación y la inserción de los trabajadores sociales en la estructura del sistema educativo. La Ley VI – N° 300 de 2022, por ejemplo, confiere explícitamente al Trabajo Social la función de integrar y organizar la Unidad de Servicio Social Escolar, marcando un avance significativo en la definición y la institucionalización de su rol específico

Complementariamente, la Figura 5 presenta un análisis detallado de cada normativa en la Comparación de Normativas según Problemas, Actores y Niveles, incluyendo: Normativas (leyes, resoluciones y demás normativas relevantes); Problemas abordados (problemas sociales y educativos); Actores involucrados; y Niveles del sistema.

Figura 6: Comparación de Normativas según Problemas, Actores y Niveles⁵⁹

Año	Jurisdicción	Normativa	Problemas abordados	Actores involucrados	Niveles del sistema
1963	Provincial	Ley VI – N° 6. (Antes Decreto-Ley 67/63). Estatuto del Docente Provincia Misiones: Marco legal que habilita la intervención de la profesión en el sistema educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas relacionados con la regulación de la función docente: Necesidad de establecer normas, derechos y obligaciones específicas para los profesionales de la educación ante la carencia de una regulación clara de sus funciones y las condiciones de trabajo. • Problemas relacionados con el acceso y la valoración de profesionales: Necesidad de establecer un mecanismo para el ingreso de profesionales al sistema educativo y de criterios definidos para la valoración de los títulos y antecedentes; necesidad de definir los títulos habilitantes para ejercer en los distintos niveles de la educación. • Problemas relacionados con las condiciones de trabajo: Necesidad de regular las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación, incluidos los trabajadores sociales. • Carencia de un marco normativo que defina las condiciones de trabajo de los trabajadores sociales en el ámbito educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales de la educación (incluidos los trabajadores sociales). • Junta de Clasificación y Disciplina. • Establecimientos de enseñanza primaria, especial, media y superior. • Consejo General de Educación. 	Establecimientos de enseñanza primaria y diferenciada; establecimiento de enseñanza especial de capacitación; establecimiento de enseñanza media y especial e institutos de enseñanza superior. (Ley VI-N° 6, antes Decreto-Ley 67/63, Art.7)
2009	Provincial	Resolución N° 4837. Consejo Gral. Educación Misiones: Habilita la incorporación de la profesión al Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza Contextos institucionales desfavorables para la enseñanza y el aprendizaje; necesidad de profesionalización en el ámbito educativo; Dificultades en la práctica profesional docente; Necesidad de estrategias pedagógicas. • Problemas relacionados con la comunidad educativa: • Conflictos dentro de la comunidad escolar /convivencia escolar (entre docentes, directivos, estudiantes y padres). • Problemas relacionados con la gestión institucional: Necesidad de estrategias y proyectos para resolver problemas detectados en las instituciones educativas /articulación con instituciones y servicios / necesidad de asesoramiento investigación y evaluación para mejorar la práctica profesional. • Problemas relacionados con la prevención: Necesidad de acciones de prevención en el ámbito escolar (conflictos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes. • Familias. • Docentes. • Directivos. • Comunidad educativa. • Instituciones y servicios externos al ámbito escolar 	Todos los niveles educativos dentro de la jurisdicción del Consejo General de Educación de Misiones

⁵⁹Normativas (incluye las leyes, resoluciones y demás normativas relevantes a nivel nacional y provincial que regulan el ejercicio del Trabajo Social en el sistema educativo); Problemas abordados (incluye problemas sociales y educativos que cada normativa busca abordar); Actores involucrados (incluye los diferentes actores con los que los trabajadores sociales interactúan en el marco de cada normativa: estudiantes, familias, docentes, directivos, funcionarios, organizaciones sociales, etc.); Niveles del sistema (especifica los niveles del sistema educativo en los que cada normativa habilita la intervención del Trabajo Social (inicial, primario, secundario, superior, etc.).

2014	Nacional	<p>Resolución N° 226. Anexo II. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación:</p> <p>Habilita la incorporación de la profesión a los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo.</p>	<p>Problemas relacionados con las trayectorias educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Necesidad de estrategias de inclusión para niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as. · Dificultades para garantizar los estudios primarios y secundarios obligatorios. · Necesidad de sostener y fortalecer las diversas trayectorias educativas. · Necesidad de reconfigurar y potenciar los lazos entre la escuela y la comunidad. · Necesidad de atención a situaciones particulares de estudiantes y grupos de estudiantes. <p>Problemas relacionados con la gestión institucional y las prácticas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Carencia de lineamientos políticos federales para la función de los equipos de orientación escolar. · Necesidad de regular la dependencia, organización y modos de intervención de los equipos de orientación escolar. · Necesidad de promover y acompañar el desarrollo de las principales líneas de acción de los niveles y modalidades de enseñanza. · Necesidad de mejorar las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje. · Necesidad de fortalecer los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes. · Necesidad de identificar fortalezas y debilidades en el funcionamiento institucional. · Necesidad de transformar las demandas sociales en problemas educativos. · Necesidad de un cambio de paradigma para que los equipos de orientación escolar pasen de ser solucionadores de problemas individuales a actores partícipes activos de un trabajo colectivo. · Necesidad de que los equipos de orientación escolar dejen de considerarse como "gabinetes" aislados. <p>Problemas relacionados con el trabajo en equipo y la interdisciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Necesidad de constituir equipos de orientación escolar de forma interdisciplinaria. · Necesidad de un trabajo colaborativo con otros actores del sistema educativo, docentes, familias y otras instituciones. · Problemas relacionados con el acompañamiento y la orientación. · Necesidad de políticas de acompañamiento no solo a los/as estudiantes, sino también a quienes llevan adelante los procesos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Equipos de orientación escolar. ● Supervisores. ● Directivos. ● Docentes. ● Estudiantes ● Familias. ● Comunidad. 	<p>Todos los niveles y modalidades de enseñanza del sistema educativo (garantizar los estudios primarios y secundarios obligatorios).</p>
2014	Nacional	<p>Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072.</p> <p>Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desigualdad, Violencia, Vulnerabilidad, Factores que perpetúan las problemáticas sociales. ● Problemas en el ámbito educativo: (Acceso a la educación; ● Calidad educativa, deserción escolar; necesidades de grupos vulnerables, inclusión educativa; Violencia escolar; Debilitamiento de las comunidades educativas; Desvinculación entre escuela y comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Personas (sujetos de derecho) grupos vulnerables, comunidades. ● Instituciones educativas de Sistema educativo formal y no formal ● Unidades académicas. ● Organismos gubernamentales (Ministerios de desarrollo social, salud, educación). ● Organizaciones de la sociedad civil. ● Profesionales de otras disciplinas. ● Organizaciones profesionales a nivel nacional y provincial. 	<p>La Ley establece un marco general de competencias y habilita la intervención en diversos ámbitos del sistema educativo, sin especificar niveles educativos particulares de manera excluyente.</p>

2014	Provincial	Resolución N° 1948. Consejo General Educación provincia de Misiones: Habilita la incorporación de la profesión a los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades.	Problemas relacionados con la atención integral de los estudiantes: Necesidad de garantizar la atención psicológica, psicopedagógica, social y médica de los alumnos. Carencia de equipos interdisciplinarios que brinden atención integral a los estudiantes. Problemas relacionados con la calidad educativa: Necesidad de promover una mayor calidad educativa. Carencia de perfiles profesionales adecuados en los equipos de orientación y apoyo escolar. Problemas relacionados con la organización y funcionamiento de los equipos de orientación: Carencia de una figura legalmente establecida para los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar. Necesidad de definir las funciones específicas de cada profesional que integra los equipos. Carencia de padrones de aspirantes para la designación de los integrantes de los equipos. Necesidad de establecer un mecanismo claro para la incorporación de los equipos a las instituciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales de otras disciplinas. • Junta de Clasificación y Disciplina. • Directivos de las instituciones escolares. • Consejo General de Educación. • Supervisores. • Docentes. • Estudiantes • Familias. • Comunidad. 	Establecimiento de todos los Niveles de educación dependientes del Consejo General de Educación. abarca todos los niveles educativos dentro de la jurisdicción del Consejo General de Educación
2020	Provincial	Ley I-168/2020. Modificación Ley I-53/1984	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad, Violencia, Vulnerabilidad, Factores que perpetúan las problemáticas sociales. • Problemas en el ámbito educativo (Acceso a la educación) • Calidad educativa, deserción escolar; necesidades de grupos vulnerables, inclusión educativa; Violencia escolar; Debilitamiento de las comunidades educativas; Desvinculación entre escuela y comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas (sujetos de derecho), grupos vulnerables, comunidades. • Instituciones educativas del Sistema educativo formal y no formal. • Unidades académicas. • Organismos gubernamentales (Ministerios de desarrollo social, salud, educación). • Organizaciones de la sociedad civil. • Profesionales de otras disciplinas. • Organizaciones profesionales a nivel nacional y provincial. 	Todos los niveles y ámbitos del sistema educativo.
2022	Provincial	Ley VI – N° 300. Consejo General de Educación provincia de Misiones: Confiere al Trabajo Social la función de integrar y organizar la Unidad de Servicio Social Escolar	Problemas relacionados a: <ul style="list-style-type: none"> • Atención y apoyo a para niños, niñas, adolescentes, adultos y sus familias; • Trayectorias educativas (deserción escolar; Interrupción de trayectoria; dificultades en la integración e inclusión y del desarrollo social en el ámbito educativo. • Falta de reconocimiento de las necesidades físicas, psíquicas y sociales de los estudiantes y desconocimiento de las potencialidades del medio educativo. • Necesidad de capacitación y formación profesional para docentes y la comunidad educativa en general. • Falta de articulación intra e interinstitucional. • Dificultades en consultas, demandas, intercambios, diagnósticos y derivaciones al sistema de salud y justicia. • Vulneración de los derechos de niños, niñas, adolescentes, adultos y sus familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños, niñas, adolescentes y adultos. • Familias. • Instituciones educativas. • Docentes y comunidad educativa en general. • Sistema de salud y justicia. • Consejo General de Educación. 	Todos los niveles educativos dentro de la jurisdicción del Consejo General de Educación de Misiones

Nota: *Elaboración propia en base a datos secundarios*

A partir del análisis conjunto de ambas figuras 4 y 5, se pueden identificar temas recurrentes y coincidencias, así como divergencias y vacíos en la regulación del Trabajo Social en el ámbito educativo. Este análisis comparativo permite obtener una visión integral y el alcance de la regulación del trabajo social en el sistema educativo, así como identificar posibles vacíos o áreas de mejora.

Al analizar los términos establecidos entre el Estatuto del Docente Provincial Ley VI - N° 6 (Antes Decreto-Ley 67/63) y la Ley I-168/2020. Modificación Ley I-53/1984. Ejercicio

Profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones es posible identificar que la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo misionero se encuentra en una situación de ambigüedad en el sentido de que el Estatuto Docente regula aspectos como funciones y derechos en el ámbito docente y la Ley I-168/2020 establece los parámetros específicos para el ejercicio profesional del Trabajo Social. Al poner el foco en este punto, se observa que en el Estatuto se asimila la función del trabajador social a la de un profesional docente. Esta doble regulación da cuenta de tensiones, especialmente en cuanto a denominaciones de la profesión *Asistente Social - Trabajador Social* y en cuanto a requisitos, funciones y derechos de quienes ejercen el trabajo social en tanto docente y profesional.

Un aspecto común y transversal constatado en diversas normativas como: Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072/14; la Resolución N° 226/14 del Consejo Federal de Educación, Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar; la Ley I-168/20. Marco regulatorio para el ejercicio profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones; la Resolución N° 4837/09. Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) y Resolución N° 1948/14 que crea la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar del Consejo General de Educación de Misiones es la habilitación de la profesión de trabajo social para integrarse en equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios y disciplinarios. Es decir que, un aspecto común que se advierte en las normativas es la de que el profesional de trabajo social es llamado a integrar equipos disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios, esto está presente en la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072; Resolución N°226. Anexo II. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo; Ley I-168. Modificación Ley I-53/1984. Ejercicio Profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones /Marco regulatorio para el ejercicio profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones/ Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) donde se plantea la Integración, coordinación, orientación, capacitación o supervisión de equipos de trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario); en el GPI Resolución N° 4837 Consejo General de Educación de la provincia de Misiones, donde se lo nombre como una profesión conformante de dicho equipo; Resolución N° 1948. Consejo General de Educación de la provincia de Misiones. Creación de la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar donde se habilita al trabajo social Habilita la incorporación de la profesión a los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades.

Otra cuestión relevante que es posible constatar es que la Resolución N° 226/14 del Consejo Federal de Educación, Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar; la Resolución N° 4837/09 que crea el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) y Resolución N° 1948/14 que crea la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar del Consejo General de Educación de Misiones, no establecen descripción detallada de la misión y funciones de cada una de las profesiones y tampoco para el profesional de Trabajo Social.

Es posible advertir que la Resolución N° 226/14 del Consejo Federal de Educación, Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo, circunscribe la intervención de los EOA y por ende para el trabajo social como profesión a distintos niveles de especificación (refiere al nivel de gestión institucional) y a problemáticas determinadas. *“articulación para fortalecer las trayectorias educativas y alcanzar una gestión institucional que amplíe las estrategias de inclusión de niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, para garantizar sus estudios primarios y secundarios obligatorios”*. (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág. 2).

“(…) una perspectiva de orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar – junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje (...) lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes (...) así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales. (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.3).

Otra observación es que si bien, entre las pautas federales que se establecen para los equipos de orientación escolar (EOA) se plantea que deben promover el acompañamiento como una herramienta clave, el término “acompañamiento” resulta ambiguo. Esto se debe a que su significado y alcance pueden interpretarse de diversas maneras, dejando abierta la posibilidad de múltiples enfoques y estrategias. Es decir que, la noción de 'acompañamiento' carece de una definición precisa, lo que podría dificultar determinar la naturaleza exacta de esta intervención y las acciones concretas que implica.

Por otra parte, se detecta que, si bien las Resoluciones N° 226/14. CFE; N° 4837/09. GPI. CGE y N°1948/14. EOA, establecen la creación de equipos interdisciplinarios en el ámbito educativo, estas normativas presentan una descripción general de los mismos, sin profundizar en las funciones específicas de cada profesional, incluido el trabajador social. Es decir, adolecen de una definición de la misión y funciones específicas para cada profesional que compone dichos equipos, lo cual resulta especialmente relevante para el caso del trabajador social. Es

decir, se evidencian vacíos sobre la definición de misión y funciones para la profesión del trabajo social.

Lo que sí es posible advertir que estas normativas establecen un marco de actuación común para los equipos, sin discriminar entre las diferentes funciones y responsabilidades de cada una de las profesiones que la conforman. Es decir, que delinear un marco de referencia común para los equipos, especificando sus objetivos, población objetivo y áreas de intervención, pero sin establecer distinciones entre las profesiones involucradas.

Por otra parte, se observa una diferencia significativa en los mecanismos de incorporación y designación de los profesionales, incluido trabajadores sociales, en el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) y los Equipos Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar. Mientras que en la Resolución 4837/09 se otorga al presidente del Consejo General de Educación la potestad de incorporar directamente a los profesionales al GPI, la Resolución 1948/14 establece un proceso más complejo para incorporar a los profesionales en los Equipos Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar, que involucra la solicitud del director de la institución educativa - escuela - o modalidad educativa, la evaluación de la Junta de Clasificación y Disciplina y la aprobación final del Consejo General de Educación de la provincia.

Al analizar las normativas provinciales (Resoluciones 4837/09 y 1948/14) y la normativa nacional (Resolución 226/14), se observa una divergencia en la obligatoriedad de la inclusión de trabajadores sociales en los equipos interdisciplinarios. Mientras las primeras establecen de manera explícita la incorporación de la profesión del trabajo social, la normativa nacional plantea la posibilidad de incluirla, sin establecer como requisito indispensable. *“Un equipo de apoyo y orientación podrá reunir a profesionales de diversas formaciones de origen: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos con orientación comunitaria, entre otras profesiones”* (Res. N° 226/14. Artículo 3, Anexo II. Pág.6)

En otro orden, tanto las normativas provinciales (Resoluciones 4837/09 y 1948/14) como la nacional (Resolución 226/14) coinciden en la necesidad de fortalecer las trayectorias educativas y garantizar la inclusión a través de la intervención de equipos interdisciplinarios, constituyéndose de esta forma un mandato común para todas las profesiones que lo conforman. Es decir, que promueven la intervención de estos equipos para que trabajen de manera colaborativa para atender las diversas necesidades, problemáticas de los estudiantes, diversidad/acompañamiento/ prevención del abandono, etc. pero sin determinar qué le compete

a cada profesión, es decir da por hecho que cada profesión aportará sus conocimientos y habilidades específicas para lograr un objetivo común.

Además, se puede constatar que el GPI y los equipos interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar (EOA) presentan distintos ámbitos de actuación. Mientras el GPI focaliza sus intervenciones a nivel (macro) del sistema educativo general de la provincia, brindando apoyo a supervisores, directores, docentes y a los profesionales que integran los EOA, los EOA se concentran en el nivel (micro), trabajando directamente en cada institución educativa. Es decir que, el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) y los equipos interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar (EOA) cumplen funciones complementarias en el sistema educativo. El GPI, con un enfoque más macro, se encarga de diseñar políticas educativas, brindar capacitación a docentes y directivos, y desarrollar materiales pedagógicos. Por su parte, los EOA, a nivel institucional, implementan estas políticas, brindan asesoramiento a estudiantes y familias, y colaboran con los docentes en el aula.

Las Resoluciones provinciales 4837/09 y 1948/14, al analizar sus considerandos y fundamentos, evidencian un carácter autónomo. Ambas establecen nuevas disposiciones sin hacer referencia a normativas previas, ni siquiera entre sí, lo que sugiere una discontinuidad normativa en la materia. Es decir, no evidencian un anclaje en la anterior, lo que revela un enfoque normativo fragmentado por parte de los actores responsables del Consejo General de Educación.

Otra cuestión que se advierte es que la Resolución provincial 1948/14 se encuentra enmarcada en la normativa nacional, específicamente en la Resolución N° 226/14 del Consejo Federal de Educación, la cual, a su vez, se basa en la Ley de Educación vigente.

Al poner el foco en el análisis de La Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y la Ley Provincial I.168/20, Ejercicio Profesional del Trabajador Social (Modificación de Ley I-53) se identifica que ambas reconocen la intervención del trabajo social escolar (tienen entre sus incumbencias la intervención de la profesión en el campo de lo educativo), habilitando la intervención profesional en múltiples niveles de especificación, a nivel de la gestión de lo político - institucional; a nivel de la gestión del proyecto institucional educativo y a nivel del abordaje de problemáticas sociales específicas en el ámbito escolar.

Otra cuestión constatada es que La Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 plantea una definición del Trabajo Social.

“una profesión práctica y académica que busca promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas, basándose en

teorías del trabajo social, las ciencias sociales y las humanidades bajo los principios de la justicia social y los derechos humanos”. (Ley N° 27.027, 2014, Cap. II. Art.4).

y la Ley Provincial del Ejercicio Profesional del Trabajador Social se enfoca en la función social y el reconocimiento de la profesión. Se sostiene en la necesidad de jerarquizarla en todos los ámbitos tanto estatales como privados y considera la intervención del Trabajo Social estrechamente vinculada a la conformación de lazos sociales, la defensa de los derechos humanos y la articulación de las políticas sociales. (Ley Provincial I.168/20. Art. 2).

Así como también sostiene una definición de la profesión similar al de la Ley Federal.

“Es considerado como ejercicio profesional de trabajo social a toda acción tendiente al desarrollo, bienestar o transformación de la sociedad, y que debe estar respaldada por teorías sociales, disciplina académica, que se basa en la interacción con los diferentes grupos que componen la sociedad, tomando parámetros de justicia, reivindicación y defensa de las poblaciones más vulnerables, fomentando la inclusión de esos sectores, la activa participación ciudadana y la defensa de los valores democráticos”. (Ley Provincial I.168/20. Art. 3)

En ese sentido se advierte que entre sus coincidencias ambas leyes convergen en que el trabajo social tiene como objetivo principal promover el cambio social, la cohesión social y el fortalecimiento de los sujetos de derechos. En esta línea también se ve que tanto la Ley Federal como la provincial dan relevancia significativa a los derechos humanos como principio rector de la intervención profesional (enfoque de los derechos humanos); así como reconocen la intervención del trabajo social en diversos ámbitos, estatales como privados y enfatizan en el rol del TS en la formulación e implementación de políticas públicas.

Figura 7: *Coincidencias y divergencias entre Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y Ley Provincial I.168/20. Ejercicio Profesional del Trabajador Social (Modificación de Ley I-53)*

Aspecto	Ley Federal N° 27.072	Ley Provincial I.168/20
Definición del Trabajo Social	Amplia y conceptual, basada en teorías y principios	Similar al de la Ley Federal
Objetivo principal	Promover el cambio social, la cohesión social y el fortalecimiento de las personas	Similar al de la Ley Federal
Ámbito de intervención	Múltiples ámbitos, tanto estatales como privados	Similar al de la Ley Federal
Derechos humanos	Principio fundamental	Principio fundamental

Nota: *Elaboración propia en base a datos secundarios*

En cuanto a ámbitos de intervención de la profesión tanto la Ley Federal como la Provincial habilitan a los trabajadores sociales a intervenir en todos los niveles del sistema educativo, formal y no formal, como en áreas afines a las de las ciencias sociales.

Respecto a las funciones y actividades que se prescriben para la profesión tanto la Ley Federal como la Provincial otorga a los profesionales un amplio margen de acción en el ámbito educativo. De acuerdo con esta normativa, los trabajadores sociales pueden desempeñar diversas funciones, como asesorar en la formulación y evaluación de políticas educativas, dirigir instituciones educativas, desarrollar programas de intervención social, y participar en actividades de docencia e investigación. Así como, realizar diagnósticos y desarrollar estrategias de intervención en diversos contextos; trabajar de forma interdisciplinaria.

En lo que refiere a problemas sobre los cuales se define intervenir ambas legislaciones establecen que Trabajo Social debe intervenir en problemáticas sociales como la desigualdad, la violencia y la vulnerabilidad, así como en el ámbito educativo, abordando cuestiones como el acceso, la calidad y la deserción escolar. Además, se enfatiza la importancia de identificar los factores que perpetúan las problemáticas sociales. En ese sentido, se constata que habilita al profesional para el abordaje en vinculación con el nivel de especificación institucional de las necesidades de grupos vulnerables; la promoción de la inclusión educativa, la prevención e intervención en situaciones de violencia escolar y acciones de fortalecimiento de las comunidades educativas, articulando escuela y comunidad, y en el desarrollo de proyectos que vinculen la escuela con el entorno social, cuestiones que son bases de la fundamentación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que tiene como objeto el desarrollo de políticas enfocadas en una educación inclusiva y equitativa.

Otra de las cuestiones observadas es que la sanción de la Ley VI – N° 300/22 del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones que incorpora el Servicio Social al Sistema Educativo de la Provincia con la Creación Unidad de Servicio Social Escolar que sería el marco normativo específico para el ejercicio profesional del Trabajador Social en el Sistema Educativo de la provincia de Misiones genera una superposición en cuanto a la habilitación de la profesión en el marco del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario y en los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades.

A esta situación se suma la Ley VI – N° 300/22 del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones, que incorpora el 'Servicio Social' al Sistema Educativo de la Provincia, creando la Unidad de Servicio Social Escolar. Esta ley, que aduce a la profesión como 'servicio social' en su título, genera una superposición en cuanto a la habilitación de la profesión en el

marco del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario y en los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades. Esta superposición contribuye a la ambigüedad y tensiones existentes, generando interrogantes sobre la delimitación de roles y funciones del trabajador social en el sistema educativo misionero.

Se constata que estas normativas tienen entre sus incumbencias la intervención de la profesión en el campo de lo educativo y que lo habilitan para desempeñarse en los diversos niveles dentro del ámbito educativo y a su vez a intervenir en distintos niveles de especificación como ser la gestión de lo político - institucional; a nivel de la gestión del proyecto institucional educativo y a nivel del abordaje de problemáticas sociales específicas en el ámbito escolar.

Algunos de los puntos cruciales en el análisis comparativo:

Coincidencias: Todas las normativas reconocen la importancia del Trabajo Social en el ámbito educativo, la mayoría enfatiza la función de los/as trabajadores sociales como facilitadores de la inclusión y la equidad. Siendo la ley federal 27.072/14 la que más se extiende en la definición de la profesión. En cuanto a divergencias se constata que la denominación de la profesión varía (Asistente Social, Trabajador Social, Servicio Social).

Respecto a ámbitos de intervención todas las normativas habilitan la intervención en instituciones educativas. Aunque se observa que la especificidad de los ámbitos varía según la normativa (desde establecimientos educativos específicos hasta el sistema educativo en general. La ley federal 27.072 y la ley I-168/2020 son las que más amplían los ámbitos de intervención. En cuanto a las funciones se detectan coincidencias en todas las normativas atribuyendo a la profesión las funciones de asesoramiento, orientación y acompañamiento, donde algunas especifican la importancia del trabajo en equipo y la interdisciplina. Nuevamente se observa aquí que la ley federal 27.072 y la ley I-168/2020 son las que más extienden las funciones y actividades de los profesionales.

Con relación a problemas sociales y educativos existen coincidencias en cuanto a situaciones vinculadas a la inclusión, la equidad y la violencia escolar. La cuestión de las trayectorias educativas y la gestión institucional cobran relevancia. Aunque se observa que la especificidad de los problemas abordados varía según la normativa, desde los problemas de aprendizaje hasta problemáticas sociales más complejas.

Con referencia a niveles del sistema educativo la mayoría de las normativas habilitan la intervención en todos los niveles del sistema educativo.

En consideración los niveles de especificación de la intervención profesional (político - institucional, nivel de proyecto institucional educativo, nivel de la situación problemática

manifiesta) se evidencia coincidencia en varias normativas donde incluyen intervenciones a nivel de proyecto institucional educativo y situación problemática manifiesta y en cuanto a divergencias, la especificación del nivel político-institucional varía según la normativa, siendo la ley federal 27.072 y la ley I-168/2020 las que más explicitan la intervención profesional en el nivel político institucional.

Lo advertido hasta aquí es que la existencia de multiplicidad de normas tendientes a regular la intervención profesional de los trabajadores sociales en el ámbito educativo podría estar generando limitaciones para el ejercicio autónomo de la profesión.

Esta multiplicidad normativa genera: superposición generando confusiones y contradicciones en cuanto a los procedimientos a seguir. Las normas al tener distintos niveles de aplicación (nacional, provincial), dificulta determinar cuál prevalece en caso de conflicto. Así también, falta de claridad en cuanto a la ubicación del Trabajo Social dentro de las estructuras organizacionales y en relación con otras profesiones.

Esta situación genera una serie de desafíos para el ejercicio profesional:

- ✓ Inseguridad jurídica al no tener claridad sobre su misión y funciones.
- ✓ Incertidumbre - Dificultades a la hora de tomar decisiones profesionales.
- ✓ Limitación de la autonomía relativa: ante la superposición, ambigüedades, imprecisiones en cuanto a marco normativo el profesional no logra determinar y adaptar su intervención a las necesidades específicas de cada situación que debe resolver.

La superposición y falta de claridad en las normas respecto a las responsabilidades, tareas y alcance en el desarrollo de un trabajo social escolar generan una situación ambigua que limita la autonomía y condiciona la intervención en el campo educativo. La superposición de normativas, la falta de definiciones precisas y la diversidad de niveles de aplicación contribuyen a este problema. En ese sentido, los/as trabajadores sociales se enfrentan a numerosas dificultades para delimitar su campo de acción y ejercer su autonomía profesional a la hora de sus intervenciones.

A lo largo de este capítulo, se exploró el intrincado marco normativo que ha configurado el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Misiones. Al analizar este devenir bajo la metáfora de capas geológicas, se evidencia una sedimentación progresiva de normativas (estatuto, leyes, resoluciones) que han ido definiendo, de forma paulatinamente más específica la presencia y el rol de los/as trabajadores sociales en el sistema educativo.

La capa fundacional la constituye el Estatuto del Docente de 1963, que marcó un hito temprano al incorporar a la profesión dentro de la regulación del ámbito educativo, reconociéndola como

parte de su personal. Sin embargo, esta primera inclusión carecía de la delimitación funcional que las transformaciones sociales y educativas posteriores hicieron necesaria.

Las capas subsiguientes, representadas por resoluciones como la N° 4837 (creación del GPI) y la N° 1948 (formalización de los EOA) a nivel provincial, y la N° 226 a nivel federal, testimonian un esfuerzo por especificar la inserción profesional del Trabajo Social en equipos de apoyo escolar, respondiendo a la creciente complejidad de las demandas educativas y la necesidad de abordajes interdisciplinarios.

La sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 en 2014 constituyó una capa normativa de alcance nacional, otorgando un marco general de competencias a la profesión y reconociendo explícitamente su rol en el ámbito educativo. Esta ley sentó un precedente importante para la jerarquización y la ampliación de las incumbencias profesionales.

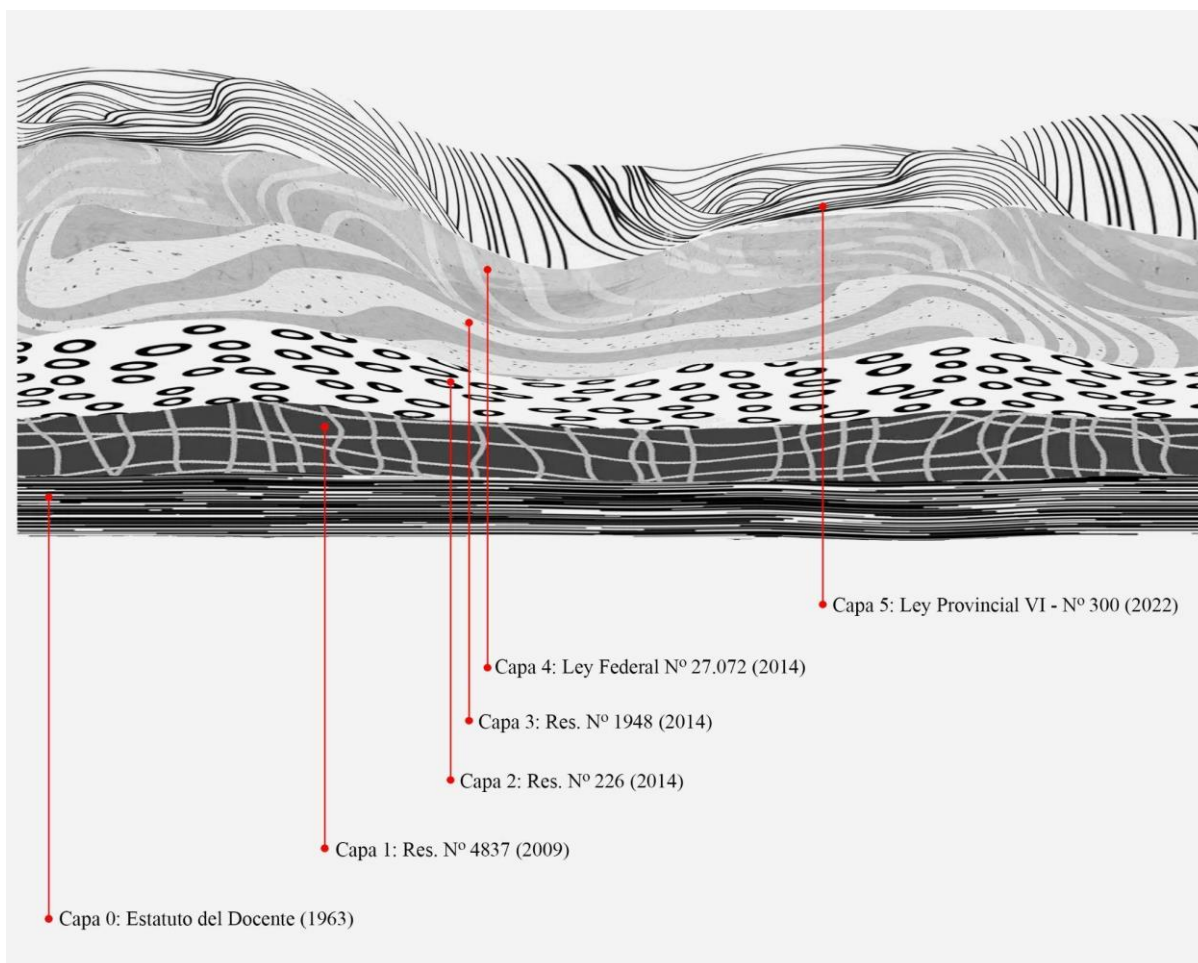
Finalmente, la capa más reciente y específica, la Ley Provincial VI – N° 300 de 2022, representa un avance en la institucionalización del Trabajo Social en el sistema educativo misionero. Esta normativa no solo incorpora oficialmente el Servicio Social a dicho sistema, sino que también crea la Unidad de Servicio Social Escolar bajo la órbita del Consejo General de Educación. Al establecer un régimen legal específico y detallar las actividades profesionales habilitadas, la ley consolida la trayectoria histórica de la profesión en este campo, otorgándole una definición legal más precisa. Asimismo, subraya la importancia de que todas las intervenciones se enmarquen en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela y consideren su contexto social específico.

El análisis de estas capas normativas revela un desarrollo que va desde una inclusión inicial en normativas generales del ámbito educativo hacia una progresiva especificidad en leyes y resoluciones propias. Este proceso, marcado por la influencia de políticas educativas nacionales, las demandas del sistema provincial y, finalmente, la formalización a través de leyes específicas, dibuja una trayectoria de creciente reconocimiento y definición del Trabajo Social como un actor fundamental en el abordaje de las complejas problemáticas socioeducativas.

Sin embargo, este estratificado normativo también plantea desafíos. Tal como se hipotetizó al inicio de este análisis, la superposición de normativas de diferentes épocas y jurisdicciones evidencia una marcada dispersión y, en algunos casos, superposición de regulaciones. Esta situación genera ambigüedades y la necesidad de una interpretación coherente que garantice la plena institucionalización y la autonomía profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones. Comprender la génesis y la articulación de estas capas es, por lo tanto, esencial para fortalecer la intervención profesional y para seguir construyendo un marco normativo que

responde de forma efectiva a las necesidades del sistema educativo y de la comunidad, superando la fragmentación y la falta de claridad que aún persisten.

Figura 8: *Desarrollo del marco normativo del Trabajo Social en el sistema educativo misionero: Una metáfora geológica.*



Nota: *Elaboración propia.* Esta figura ilustra la evolución cronológica de la normativa que regula el Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones, representada como capas geológicas. La secuencia temporal abarca desde la normativa más antigua hasta la más reciente: Estatuto del Docente (1963), Resolución N° 4837 (2009), Resolución N° 226 (2014), Resolución N° 1948 (2014), Ley Federal N° 27.072 (2014), y Ley Provincial VI – N° 300 (2022).

Más Reciente Capa 5: Ley Provincial VI – N° 300 (2022); **Capa 4:** Ley Federal N° 27.072 (2014); **Capa 3:** Res. N° 1948 (2014); **Capa 2:** Res. N° 226 (2014); **Capa 1:** Res. N° 4837 (2009); **Capa 0:** Estatuto del Docente (1963)

Inserción del Trabajo Social en el Ámbito Educativo de Misiones

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se describe la organización y estructura del sistema educativo en la provincia de Misiones, como marco necesario para comprender la inserción profesional del Trabajo Social. A continuación, se detalla la distribución de los profesionales del Trabajo Social en los distintos niveles y modalidades educativas, así como las funciones que desempeñan dentro del sistema provincial. Para este análisis, se utilizó información declarada en registros oficiales del Colegio Profesional de Trabajadores Sociales de Misiones (COPROSSMI) del año 2024, complementada con datos cualitativos. Finalmente, se exponen las características que definen esta inserción⁶⁰.

El Sistema Educativo de Misiones como contexto de inserción profesional para el Trabajo Social

Para comprender la inserción de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones, es fundamental considerar el contexto institucional en el que se desempeñan los/as profesionales en las escuelas públicas, específicamente sobre la estructura y organización del sistema educativo local. Este se configura principalmente a través de tres organismos con competencias definidas: el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), el Consejo General de Educación (CGE) y el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM). La provincia de Misiones, al adherir a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 mediante la Ley VI - N° 128 (Antes Ley 4409) sancionada en 2007, adoptó las directrices nacionales para la educación. Esta adhesión implicó la asunción de los principios, lineamientos y objetivos establecidos a nivel nacional para la educación, marcando una convergencia entre las políticas educativas implementadas en la provincia y en el resto del país⁶¹.

En la estructura organizativa del Ministerio de Cultura y Educación y, del Consejo General de Educación (CGE), los/as trabajadores sociales, se insertan en los siguientes ámbitos:

En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Esta institución, como organismo relevante de las políticas educativas provinciales, nuclea a la Subsecretaría de Educación, el Servicio Provincial de Educación Privada de Misiones y la Unidad Sectorial de Coordinación y Ejecución de Programas y Proyectos Especiales. En este marco, incorpora a profesionales del

⁶⁰ Este análisis se realizó en el marco de la comprensión de la estructura y organización del ámbito educativo, previamente establecida mediante la exploración de fuentes secundarias (normativas, organigramas, documentos institucionales). La información cuantitativa obtenida se complementa y triangula con datos cualitativos de entrevistas a profesionales en ejercicio, información de archivo y testimonios de ex directivos del Colegio, recabados entre 2023 y marzo de 2025, lo que permitió una comprensión de la inserción profesional del Trabajo Social en este contexto.

⁶¹ Información obtenida del digesto <https://digestomisiones.gob.ar/ramas.php>. Ley N° 4026, hoy Ley VI - N° 104, Ley General de Educación de la Provincia de Misiones.

Trabajo Social en diversas áreas y programas específicos. Estos profesionales se integran como personal de la administración pública y se desempeñan en equipos que vehiculizan programas y proyectos educativos.

En el Consejo General de Educación (CGE): Este es el organismo clave en la política educativa misionera, responsable de la gestión educativa según lo estipula la Constitución Provincial, es en el Art. N° 43, donde se establece que: “La organización y dirección técnica y administrativa de la educación, estará a cargo de un Consejo General de Educación autónomo”. El CGE posee poder de decisión para disponer sobre la organización del sistema, y sus decisiones se expresan en resoluciones votadas por mayoría simple de los miembros del cuerpo colegiado. Su dirección es colegiada, integrada por una presidencia y cuatro vocalías, designadas por el Poder Ejecutivo y elegidas por los docentes en actividad para mandatos de cuatro años.

La estructura del CGE⁶² comprende nueve direcciones (Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Educación Física y Prácticas Recreativas Extraescolares, Superior, Primaria del Adulto, Técnica, Especial y Rural) y cinco coordinaciones⁶³ (Planeamiento Educativo, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Innovación y Educación Disruptiva, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación Intercultural Bilingüe). De estas direcciones y coordinaciones dependen las supervisiones.

Además, existen secretarías escolares departamentales y dos Juntas de Clasificación y Disciplina, cada una con competencia específica para la rama Inicial, Primaria, Primaria del Adulto y Especial, y otra para la rama Secundaria y Superior.

La Junta de Clasificación y Disciplina es la encargada de la valoración de los antecedentes docentes y la elaboración de los padrones para los nombramientos. Cada una de las dos Juntas (una por rama educativa) está conformada por 7 miembros (3 elegidos por los docentes cada 4 años y 4 nombrados por el Poder Ejecutivo), y aplica los criterios establecidos para el

⁶²La descripción de la estructura orgánica del Consejo General de Educación se basa en una revisión de la información pública disponible en el sitio web oficial del CGE <https://www.cgepm.gov.ar/downloads/organigrama/organigrama.pdf> y se complementa con datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a profesionales del ámbito educativo de Misiones, quienes proporcionaron información sobre el funcionamiento interno y las relaciones entre las diferentes áreas del organismo.

⁶³Refiere a 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 atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son: la educación técnico profesional; la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos; la educación rural; la educación intercultural bilingüe; la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

ordenamiento de los casos que dan lugar a la elaboración de los padrones de nombramiento. Este mismo mecanismo de valoración de antecedentes y elaboración de padrones se reproduce para el nombramiento de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo.

El Estatuto del Docente provincial y sus reglamentaciones regulan las relaciones laborales del sector educativo, fijando la estructura de la carrera docente. Este marco normativo también establece las bases del régimen laboral de los profesionales del Trabajo Social, dada la similitud en su sistema de reclutamiento. Los padrones de estos profesionales se remiten a las secretarías escolares departamentales, encargadas de cubrir las vacantes según los pedidos elevados por las escuelas.

De este modo, el sistema de reclutamiento y el régimen laboral de los/as profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones reproducen los mismos mecanismos de selección y contratación que los/as docentes, conforme a lo establecido en el estatuto.

En el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI)

En el Consejo General de Educación de Misiones, el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) es otra de las áreas que ha incorporado a profesionales del Trabajo Social. Su marco normativo ya abordado en el Capítulo IV regula el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo en la provincia de Misiones.

Este Gabinete tiene como misión principal prestar servicio psicopedagógico a las escuelas de todos los niveles dependientes del CGE, fomentando contextos institucionales que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. Sus funciones abarcan desde el asesoramiento a la comunidad educativa y la promoción de acciones de prevención escolar, hasta el fomento de la investigación y el desarrollo de estrategias para resolver problemáticas institucionales. Las intervenciones del GPI buscan una estrecha vinculación con directivos, docentes y familias, orientándose a la prevención de conflictos, la promoción de la convivencia, el apoyo pedagógico y la resolución de dificultades de aprendizaje.

En este sentido, la labor de los/as trabajadores/as sociales integrados/as al GPI se centra en las situaciones que emergen en la comunidad escolar (entre docentes, directivos, alumnos y padres). Este trabajo se realiza de manera conjunta con los otros profesionales que componen el Gabinete, priorizando siempre la convivencia escolar.

No obstante, el reconocido valor de su rol, la dotación de profesionales del Trabajo Social en el GPI es notablemente limitada. Según testimonios recabados, al momento del estudio, solo tres profesionales de la disciplina atienden la demanda desde este ámbito en toda la provincia (Posadas, Garupá e Iguazú), lo cual plantea desafíos significativos a la cobertura de sus servicios.

Con base en el contexto institucional del sistema educativo provincial ya explicitado, es relevante ahora focalizar en el mecanismo formal de inserción de los/as profesionales del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones. Este mecanismo ha sido reconstruido a partir del análisis de fuentes secundarias —como el Estatuto del Docente provincial y otros documentos institucionales que regulan el acceso y la permanencia de profesionales en el sistema educativo—, complementado por información clave derivada de fuentes primarias, específicamente de entrevistas realizadas a Trabajadores/as Sociales con experiencia laboral en estas instituciones.

Considerando todo lo explicitado, es relevante señalar que la administración y gestión de las escuelas públicas provinciales recaen en las Secretarías Escolares Departamentales⁶⁴ del Consejo General de Educación. Es precisamente en estas instituciones educativas, bajo la supervisión de dichas Secretarías Escolares Departamentales, donde los profesionales del Trabajo Social desarrollan su labor. Así, las escuelas se configuran como el principal ámbito de desempeño para los profesionales del Trabajo Social en la provincia.

Mecanismo formal de inserción del Trabajador Social en escuelas públicas de Misiones

El mecanismo formal de inserción del Trabajador Social en las escuelas públicas de la provincia de Misiones, que se detalla a continuación, ha sido construido a partir del análisis de fuentes secundarias⁶⁵, (Estatuto del Docente provincial y otros documentos institucionales que regulan el acceso y la permanencia de profesionales en el sistema educativo) y de información derivada del análisis de fuentes primarias, específicamente de las entrevistas realizadas a Trabajadores Sociales con experiencia laboral en dichos ámbitos.

En función de este análisis, se constató que formalmente, el mecanismo de inserción para desempeñarse como Trabajador/a Social se estructura de una manera particular: coexisten procedimientos específicos que le corresponden exclusivamente al Trabajador/a Social, los cuales no necesariamente garantizan el acceso al cargo, con otros de carácter institucional más amplio, a los cuales el/la profesional queda sujeto para su ingreso.

No obstante, la implementación de este mecanismo, en la práctica revela ciertas particularidades que desafían la noción de un acceso siempre formal y transparente, semejantes a las evidenciadas también en el ingreso docente en el sistema educativo. Tal como se desprende de los testimonios recabados, la inserción de profesionales del Trabajo Social en escuelas a

⁶⁴ Información lograda tomando como referencia el organigrama oficial del Consejo General de Educación de la provincia.

⁶⁵ La exploración de las fuentes secundarias sobre la organización gubernamental y administrativa del sistema educativo provincial reveló una diversidad de normativas dispersas, superpuestas y de difícil localización, complejizando la comprensión de los mecanismos de inserción profesional.

menudo se produce por vías que, si bien no son informales en un sentido estricto, tampoco corresponden al mecanismo que se describe a continuación. De esta manera, las oportunidades pueden surgir de "necesidades" puntuales del sistema o de la disponibilidad de "horas docente" que, al no existir una estructura de cargos y horas dedicadas exclusivamente a la profesión, pueden ser cubiertas por perfiles del Trabajo Social. Esta situación, además, se ve complejizada por un persistente desconocimiento del rol específico del Trabajador/a Social en el ámbito educativo por parte de la comunidad escolar y de los directivos, lo que puede influir en la forma en que se gestionan y solicitan estos ingresos.

- a. **Inscripción y apertura formal del legajo en el Consejo de Educación presentando título profesional y la documentación requerida.** Tras la inscripción, los/as profesionales deben estar atentos a las convocatorias que se realizan a través de las secretarías escolares (denominadas delegaciones). En Posadas, por ejemplo, existen dos delegaciones que nuclean diferentes zonas.
- b. **Inscripción en los Padrones de la Junta de Clasificación y Disciplina:** Los/as profesionales del Trabajo Social deben registrarse en los padrones de la Junta de Clasificación y Disciplina del Consejo General de Educación (CGE), indicando la rama educativa de su interés (Inicial, Primaria, Secundaria, Especial, entre otras). Este proceso requiere la presentación de la titulación habilitante y la documentación respaldatoria de sus antecedentes profesionales y académicos.
- c. **Inscripción anual en los padrones por sistema de valoración:** para la realización de trámite, existen dos convocatorias, una a fin de cada año para recién recibidos y una convocatoria ordinaria anual para todos los interesados, tengan o no cargos. La inscripción anual es crucial para mantenerse activo y ser elegible para suplencias o cargos en los niveles y espacios habilitados por el título de Trabajo Social. Al momento de la inscripción en los padrones de la Junta de Clasificación y Disciplina, los/as profesionales del Trabajo Social deben especificar la o las zonas geográficas dentro de la provincia de Misiones donde desean ejercer. La elección de la zona es un paso importante, ya que la inscripción y la posterior asignación de suplencias y cargos suelen estar circunscritas a estas áreas.
- d. **Búsqueda y postulación a suplencias y cargos vacantes:** Una vez inscriptos, deben mantenerse informados sobre la publicación de ofrecimientos de suplencias y cargos vacantes en las instituciones educativas. Esta información puede difundirse a través de los canales oficiales del CGE, las delegaciones escolares o directamente en las escuelas. Los/as interesados deben postularse según los procedimientos establecidos en cada caso.

- e. **Acceso a cargos titulares**, para acceder a cargos de titularidad en los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA) u otras áreas pertinentes, los/as profesionales deben presentarse a las convocatorias del CGE. La evaluación generalmente considera la valoración de antecedentes, cuyo resultado determinará el orden de mérito para la designación. El puntaje obtenido es fundamental, ya que de él depende, la ubicación en el padrón. El puntaje se calcula en base al promedio académico y los títulos obtenidos. Un mayor puntaje implica una mejor posición en el padrón.⁶⁶
- f. **Designación para suplencias**, la cobertura de suplencias se realiza respetando el orden de mérito de los padrones vigentes o mediante mecanismos específicos definidos por la delegación escolar o la propia institución educativa.
- g. **Incorporación a los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA)**: La integración de un Trabajador Social a un EOA de una escuela se formaliza a través de una solicitud que la dirección del establecimiento eleva al CGE, justificando la necesidad de incorporar horas profesionales. Tras la aprobación de dicha solicitud, se procede a la asignación del profesional correspondiente, siguiendo los mecanismos de designación previamente detallados (suplencia o titularidad). Es decir que la integración de un profesional de Trabajo Social a una escuela se produce a través de un proceso específico: la dirección de la institución educativa realiza una solicitud formal para incorporar horas profesionales al Equipo de Orientación y Apoyo (EOA). Es a partir de esta demanda que se asigna un profesional de Trabajo Social al equipo.

Asignación de horas/ cargo: La asignación formal de horas/cargo se realiza mediante una resolución del Consejo General de Educación. En la planta funcional las horas figuran con el nomenclador “A SOC” (asistente social)

Contexto del Sistema Educativo Misionero: Datos del Ciclo Lectivo 2025

Para contextualizar la magnitud del sistema educativo dentro del cual los/as profesionales de Trabajo Social desarrollan su labor, resulta pertinente destacar la información proporcionada por un Informe CGE 2025⁶⁷. Según este informe, al inicio del ciclo lectivo 2025, la provincia

⁶⁶ No se dispone de información específica y actualizada sobre la frecuencia y los canales de difusión de las convocatorias del Consejo General de Educación (CGE) de Misiones para el acceso a cargos en los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA) o áreas afines al Trabajo Social. Esta información no fue explicitada en las entrevistas realizadas para la presente investigación.

⁶⁷ Consejo General de Educación. (2025, 4 de marzo). Informe sobre la población escolar al inicio del ciclo lectivo 2025. Comunicado de prensa recogido de varios medios locales consultado en varios medios locales: El Territorio, Misiones Online, Canal 12 Misiones, Economis.
<https://www.eltterritorio.com.ar/amp/noticias/2025/03/04/849396-vuelta-a-clases-educacion-presento-un-informe-sobre-la-poblacion-escolar-en-los-diferentes-niveles>; <https://misionesonline.net/2025/03/04/ciclo-lectivo-en-misiones-numeros/>; [124](https://www.canal12misiones.com/noticias-de-misiones/educacion/casi-medio-</p></div><div data-bbox=)

de Misiones contaba con un total de 471.834 estudiantes, una planta docente que ascendía a los 35.137 y 3.800 establecimientos educativos. Estos datos subrayan la considerable estructura del sistema educativo público en la provincia.

Matrícula y Gestión Educativa por Nivel en Misiones

El sistema educativo de Misiones atiende a una considerable cantidad de estudiantes en sus diferentes niveles. Actualmente, el Nivel Inicial cuenta con 47.779 estudiantes. En el Nivel Primario, la matrícula asciende a 185.166 estudiantes, destacándose que la vasta mayoría (79.9%) asiste a escuelas de gestión estatal. Las 1.228 escuelas primarias distribuidas en la provincia cumplen un rol fundamental en la provisión de educación básica.

Por su parte, el Nivel Secundario abarca 104.597 estudiantes. Si bien la preponderancia de la gestión estatal se mantiene significativa (77%), la participación de la gestión privada (23%) es ligeramente superior a la observada en el nivel primario. Un aspecto relevante en este nivel es la elección de la orientación de los estudios, donde la mayoría de los estudiantes opta por el bachillerato (73.2%), mientras que un 16.3% elige la formación técnica profesional.

El Nivel Superior nuclea a 33.310 estudiantes que buscan especializarse en diversas áreas del conocimiento. La oferta educativa se centra principalmente en carreras docentes y técnicas profesionales, lo que evidencia las prioridades formativas de la región. La gestión estatal (67%) también predomina en este nivel.

La Educación Especial desempeña un rol crucial en la atención de 3.435 estudiantes distribuidos en 83 escuelas. En este ámbito, la gestión estatal es ampliamente mayoritaria (83.1%).

La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos atiende a 30.361 estudiantes en 409 escuelas. La gestión estatal tiene una presencia casi total en esta modalidad (97.3%). La oferta educativa se centra en la alfabetización, la educación primaria y secundaria, buscando reducir las brechas educativas existentes en la población adulta.

En cuanto a la gestión de los establecimientos educativos, se observa una clara preeminencia de la gestión estatal por sobre la privada en los niveles inicial, primario y secundario. Específicamente, el 73.6% de los niños en el nivel inicial asisten a jardines estatales, mientras que el 26.4% lo hace en instituciones privadas. En el nivel primario, el 79.9% de los estudiantes asiste a escuelas públicas frente al 20.1% en privadas, y en el secundario, el 77% asiste a la educación pública y el 23% a la privada.

La oferta educativa de carácter estatal en el nivel inicial se concentra mayoritariamente en el Jardín de Infantes, atendiendo al 98.3% de los alumnos de este nivel. Por su parte, en el nivel

[millon-de-alumnos-y-35-mil-docentes-iniciaron-las-clases-en-misiones;](#)
[abiertas-mas-de-470-mil-estudiantes-vuelven-al-aula-en-misiones/](#)

[https://economis.com.ar/escuelas-](https://economis.com.ar/escuelas-abiertas-mas-de-470-mil-estudiantes-vuelven-al-aula-en-misiones/)

superior, la proporción se invierte notablemente, con un 33% de asistencia en entidades estatales y un 67% en privadas.

Inserción y distribución de profesionales del Trabajo Social

Es en esta estructura del sistema educativo misionero, previamente detallada, donde se insertan los/as profesionales del Trabajo Social, cuya distribución por nivel y modalidad se expone a continuación, basándose en los registros oficiales⁶⁸ del Colegio Profesional de Trabajadores Sociales de Misiones (COPROSSMI), que sirvió de base para precisar el universo de estudio y la selección de la muestra.

Metodología de Recolección y Análisis de Datos

A raíz de este proceso de recolección y complementación de datos, se elaboró una matriz en la que se sistematizó la información de los/as profesionales del Trabajo Social que desempeñan funciones en el ámbito educativo provincial. Ésta incluyó categorías como datos personales, lugar de trabajo, nivel educativo y modalidad. Sobre esta matriz, se aplicaron herramientas estadísticas descriptivas para analizar la distribución de frecuencias y calcular porcentajes, obteniendo datos cuantitativos sobre la presencia y distribución de estos profesionales.

Tipos de Intervención y Funciones Desempeñadas

En base al análisis de datos realizado, se identificaron distintos tipos de intervención o funciones que realizan los/as profesionales del Trabajo Social, entre ellas⁶⁹:

- **Intervenciones directas** en instituciones escolares de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, desde el inicial hasta el secundario, en las distintas modalidades que la ley prevé, modalidades transversales como Educación Especial, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación en Contextos de Privación de la Libertad,
- **Funciones técnico-profesionales y administrativas** en secretarías, direcciones y programas educativos del Ministerio de Educación en los que se integran como personal

⁶⁸Fuente: Registro de Trabajadores Sociales de la Provincia de Misiones, elaborado mediante un formulario/encuesta autoadministrada por los profesionales matriculados en el COPROSSMI durante 2024. Este instrumento, diseñado por el Colegio, tuvo como finalidad recopilar información actualizada sobre la matrícula profesional para identificar necesidades de capacitación, actualización y temas relevantes para el debate sobre las condiciones del ejercicio profesional en la provincia. Se obtuvieron 236 respuestas de los profesionales matriculados. No obstante, el análisis de estos registros reveló posibles imprecisiones inherentes a la metodología autoadministrada y a la solicitud directa del Colegio a sus colegiados. Ante estas limitaciones identificadas en los registros oficiales del COPROSSMI, para completar los datos sobre la presencia de profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones, se implementó un muestreo intencional de tipo bola de nieve. A través de informantes clave y sus redes de contacto, se logró identificar y localizar a otros profesionales en ejercicio, obteniendo una aproximación más completa de su distribución por nivel y modalidad educativa.

⁶⁹ Para una descripción detallada del **universo de estudio** y la **selección de la muestra** utilizada en esta investigación, incluyendo las distintas categorías de profesionales del Trabajo Social insertos en el sistema educativo de Misiones, véase el Capítulo "Marco Metodológico", sección "Delimitación del Universo y Selección de la Muestra".

de la administración pública y se desempeñan en equipos que vehiculizan programas y proyectos educativos.

- **Funciones de formación y capacitación.**

Esta pluralidad de inserción profesional da cuenta de los diversos ámbitos de desempeño de los/as profesionales del Trabajo Social, abarcando funciones de intervención, gestión y formación⁷⁰.

Total, de Profesionales del Trabajo Social Matriculados e Insertos en Educación

A continuación, se presenta la Figura 8 que detalla la distribución de los profesionales del Trabajo Social que desempeñan funciones en el ámbito educativo de la provincia. Es importante señalar que los datos correspondientes al total de profesionales matriculados en el COPROSSMI, fueron relevados hasta diciembre de 2024. En cambio, la información sobre la distribución de los trabajadores sociales en los distintos niveles y modalidades educativas se recopiló y actualizó hasta marzo de 2025. Por lo tanto, la tabla que sigue refleja la situación de la inserción profesional en el sistema educativo con datos más recientes, aunque el contexto del total de matriculados corresponda a un corte temporal anterior.

Tabla 1: *Total de Profesionales del Trabajo Social Matriculados en Misiones y su Inserción en el Ámbito Educativo Provincial (2024-2025)*

Descripción	Asolutos	%
Total de matriculados a diciembre del 2024	1026	100 %
Profesionales del Trabajo Social insertos en el ámbito educativo de la provincia de Misiones (marzo de 2025) ⁷¹ .	131	12.77%

Nota: *Elaboración propia a partir de datos primarios y secundarios⁷²*

A diciembre de 2024, el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) registraba un total de 1026 profesionales matriculados. De este universo, el

⁷⁰ Entonces se deja claro que la información cuantitativa sobre el número de profesionales del Trabajo Social matriculados en el COPROSSMI y su distribución por nivel y modalidad educativa se extrajo directamente de los registros oficiales del Colegio y de los datos obtenidos a partir de la implementación de un muestreo intencional de tipo bola de nieve, realizado a través de informantes clave y sus redes de contacto.

⁷¹ Los datos presentados se basan en los registros oficiales del Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI), complementados con la información obtenida mediante la técnica de bola de nieve. Esta técnica permitió identificar y contactar a profesionales no registrados o con información desactualizada en los registros del Colegio. Es importante además señalar que el total de profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo en la provincia de Misiones incluye también a aquellos que ejercen la docencia en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

⁷² Elaboración propia a partir de registros del COPROSSMI y datos recogidos mediante la técnica de bola de nieve

análisis de datos hasta marzo de 2025 revela que 131 profesionales se desempeñaban en el ámbito educativo provincial, lo que representa el 12,77% del total de matriculados al cierre del año anterior.

Distribución de Profesionales por Nivel/Modalidad y Ámbito de Desempeño

Tabla 2: *Distribución de Profesionales del Trabajo Social en la Provincia de Misiones según Nivel/Modalidad y Ámbito de Desempeño Educativo (2024-2025)*

Nivel educativo/modalidad - ámbito de desempeño	Cantidad de profesionales (absolutos)	Porcentaje %
Inicial, Primaria, Secundaria, Modalidades educación especial, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad	59	45.04% ⁷³
Educación superior Consejo General Educación Misiones	22	17.79%
Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario CGE	3	2.29%
Profesionales de Trabajo social que desempeñan funciones técnica - profesionales y administrativas de la gestión de la educación de la provincia de Misiones.	6	4.58%
Educación superior UNaM	41	31.30%
Total	131	100% ⁷⁴

Nota: *Elaboración propia a partir de datos primarios y secundarios*

Al analizar el total de 131 profesionales del Trabajo Social insertos en el amplio ámbito educativo de Misiones, la Tabla N° 2 detalla su distribución según el nivel y la modalidad de desempeño. Como se observa, la mayor proporción de estos profesionales, específicamente 59 (45.04%), se concentra en los niveles obligatorios de enseñanza: Inicial, Primaria y Secundaria, incluyendo las modalidades de Educación Especial, Domiciliaria, Hospitalaria y en Contextos de Privación de la Libertad.

El nivel superior constituye otro espacio significativo de inserción. De este grupo, el 17.79% de los profesionales se desempeña en el Consejo General de Educación de Misiones, mientras que un 31.30% lo hace como docentes en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

⁷³ Esto constituye la muestra.

⁷⁴ Esto constituye el universo.

Adicionalmente, la tabla muestra una menor representación en el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario, con un 2.29%, y en roles técnico-profesionales y administrativos de la gestión educativa provincial, que agrupan al 4.58% de los profesionales. Esta distribución ofrece una panorámica completa de la presencia del Trabajo Social en el diverso ámbito educativo de la provincia de Misiones.

La distribución porcentual de los/as profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones no solo justifica su presencia, sino que muestra de manera clara una inserción consolidada y diversa. Este despliegue profesional resalta la relevancia de la profesión en la provincia, indicando una integración abarcadora y estratégica en diversos ámbitos y niveles del sistema educativo. Además, es un indicador clave de la ampliación de roles y la significancia del Trabajo Social.

Contextualización y Delimitación de la Muestra de Investigación

Como se mencionó anteriormente, la muestra de esta investigación se centró en los profesionales del Trabajo Social matriculados en el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) con experiencia directa de intervención en los niveles de educación obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria) y sus diversas modalidades (Educación Especial, Domiciliaria y Hospitalaria, y en contextos de Privación de la Libertad) del sistema educativo provincial. Estos profesionales operan principalmente a través de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA), dependientes del Consejo General de Educación.

Aunque el universo de profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo provincial asciende a 131, este estudio focalizó su análisis en el grupo antes mencionado. Este recorte se determinó con el objetivo de lograr un análisis crítico y contextualizado de la intervención profesional del Trabajo Social en las instituciones educativas de Misiones, dada la experiencia directa de éste en la atención de las problemáticas socioeducativas cotidianas que emergen en las escuelas y requieren una intervención específica de la disciplina.

Entonces, habiendo delineado la estructura general de inserción de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo provincial, resulta pertinente ahora precisar la composición de la muestra de esta investigación. Del total de 131 profesionales del Trabajo Social identificados en este ámbito, la mayoría se concentra en los niveles obligatorios de enseñanza. Específicamente, 59 (45.04%) se desempeñan en Nivel Inicial, Primario y Secundario, incluyendo las modalidades de Educación Especial, Domiciliaria y Hospitalaria, y en Contextos de Privación de la Libertad, estas modalidades buscan garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles, respondiendo a necesidades formativas y de atención específicas, tanto personales como

contextuales, permanentes o temporales⁷⁵. Los 72 profesionales restantes (54.96%) cubren otros ámbitos de desempeño dentro del ámbito educativo provincial.

Espacios Socio-Ocupacionales de la Muestra: Análisis Detallado por Ámbito de Desempeño Educativo

Una vez contextualizada la presencia del Trabajo Social en el sistema educativo de Misiones, este apartado profundiza en la composición de la muestra de 59 profesionales que constituye el foco del estudio. A continuación, se detalla su distribución por ámbito de desempeño para clarificar su inserción.

La siguiente Tabla 3 presenta la cantidad y el porcentaje de estos profesionales, ilustrando su distribución en función de los diferentes niveles y modalidades educativas⁷⁶ específicas en las que desarrollan sus actividades⁷⁷.

⁷⁵ La provincia de Misiones, adhiriendo a la Ley Nacional de Educación N° 26.206, los **niveles obligatorios** de educación son:

Nivel Inicial: Comprende la educación de los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

Nivel Primario: Es obligatorio y constituye la base de la formación integral. Tiene una duración de seis (6) años.

Nivel Secundario: Es obligatorio y tiene una duración de seis (6) años, dividido generalmente en dos ciclos:

Ciclo Básico: De carácter común a todas las orientaciones; **Ciclo Orientado:** Con diversas especializaciones.

Además de estos niveles, el sistema educativo de Misiones incluye **modalidades** que atraviesan los diferentes niveles y atienden a necesidades específicas:

Educación Especial: 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.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria: Destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que, por razones de salud, no pueden asistir con regularidad a las instituciones educativas.

Educación en Contextos de Privación de la Libertad: Destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

⁷⁶ La metodología adoptada para la consignación de estos datos implicó el cómputo de las menciones de niveles educativos proporcionadas por cada profesional en el formulario autoadministrado requerido por el COPROSSMI durante el año 2024, cuya descripción se ofreció con anterioridad. Esta elección metodológica se justifica por la constatación de que algunos profesionales de la muestra ejercen sus funciones en diversos niveles del sistema educativo. La distribución de estas menciones, que se presenta a continuación, se fundamenta estrictamente en la información declarada por cada profesional en la columna titulada ("Nivel/es Educativo/s donde trabaja") del instrumento de recolección de datos implementado por el COPROSSMI.

⁷⁷ Es crucial señalar que estos porcentajes deben interpretarse con cautela, ya que algunos profesionales desarrollan su labor en más de un nivel, lo que genera un conteo duplicado. Además, la existencia de categorías ambiguas o sin la suficiente especificidad limita la posibilidad de ofrecer una representación precisa de la distribución profesional.

Tabla 3: *Distribución de Profesionales del Trabajo Social por Ámbito Específico de Desempeño*

Ámbito de Desempeño Educativo	Cantidad de Profesionales (absolutos)	Porcentaje (%)
Nivel Educativo Principal y Transversal		
Primario (sin especificar modalidad)	16	27.12%
Secundario (sin especificar modalidad)	15	25.42%
Inicial, Primario y Secundario (Intervención Transversal) (sin especificar modalidad)	9	15.25%
Modalidades Educativas Específicas:		
Educación Especial (sin especificar nivel)	10	16.95%
Domiciliaria y Hospitalaria (sin especificar nivel)	1	1.69%
Contextos de Privación de la Libertad (sin especificar nivel)	2	3.39%
Otros/No Especificado:		
Sin especificar modalidad de intervención (en niveles obligatorios)	6	10.17%
Total	59	100%

Nota: *Elaboración propia a partir de datos primarios y secundarios*

El análisis de la distribución de la muestra por su ámbito de desempeño en el sector educativo revela que la mayor concentración se encuentra en los niveles educativos obligatorios y sus modalidades transversales.

Específicamente, el nivel Primario alberga la mayor proporción con 16 profesionales (27.12%), seguido de cerca por el nivel Secundario con 15 profesionales (25.42%). Aquellos que realizan una intervención transversal abarcando los niveles Inicial, Primario y Secundario suman 9 profesionales (15.25%).

En cuanto a las modalidades educativas específicas, la Educación Especial destaca como el principal ámbito, con 10 profesionales (16.95%). Las modalidades Domiciliaria y Hospitalaria

y Contextos de Privación de la Libertad cuentan con una menor presencia, con 1 (1.69%) y 2 (3.39%) profesionales respectivamente.

Finalmente, un grupo de 6 profesionales (10.17%) se clasifica en la categoría "Sin especificar modalidad de intervención". Este porcentaje, que representa a 6 profesionales del total de la muestra, indica que, si bien desempeñan funciones en el ámbito educativo, al momento del relevamiento no especificaron su lugar exacto dentro del sistema, lo que sugiere una falta de precisión en los registros⁷⁸.

Esta distribución subraya la predominancia de la intervención del Trabajo Social en los niveles de educación obligatoria y en la Educación Especial, reflejando las áreas donde su intervención es más demandada y establecida dentro del sistema educativo provincial. Además, evidencia la diversidad de espacios donde la profesión del Trabajo Social contribuye.

Es fundamental señalar que los porcentajes aquí presentados se calcularon sobre el total de menciones de niveles o modalidades declarados por cada profesional, y, por lo tanto, no representan la proporción de profesionales dedicados exclusivamente a un único nivel. La metodología utilizada para consignar estos datos de distribución implicó el conteo de las menciones realizadas por cada profesional, lo cual se fundamenta en la realidad laboral de algunos trabajadores sociales de la muestra que desarrollan sus funciones en diferentes niveles del sistema educativo. Esta información se basó estrictamente en los datos relevados por el Colegio de Profesionales mediante un formulario autoadministrado⁷⁹.

Asociaciones entre Modalidad de Trabajo y Nivel Educativo en la Muestra

El análisis de la muestra permitió identificar tendencias en la vinculación entre las modalidades de trabajo y los niveles educativos declarados por los profesionales.

La Modalidad Especial se asocia principalmente con profesionales que también intervienen en los niveles Inicial y Primario, y en menor medida en el Secundario. Esta conexión se explica por la historicidad de la profesión en el campo educativo y las propias características de la Educación Especial. Tradicionalmente, este ha sido un ámbito clave de inserción para el

⁷⁸ Esta falta de especificidad se atribuye directamente a los registros oficiales del Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI). La base de datos del Colegio, si bien fue la fuente consultada, no capturó con el nivel de detalle o la especificidad requerida la modalidad de intervención de cada profesional. Esto puede deberse a la estructura de los propios formularios de registro y a la falta de campos dedicados a detallar exhaustivamente el ámbito de desempeño. En consecuencia, la información disponible en estos registros puede presentar inconsistencias, lo que lleva a que una porción de la muestra no cuente con una clasificación precisa de su modalidad de intervención.

⁷⁹ Registro de Trabajadores Sociales de la Provincia de Misiones (COPROSSMI, 2024), elaborado mediante formulario/encuesta autoadministrado por los profesionales matriculados. Este instrumento recopiló información actualizada sobre la matrícula profesional para identificar necesidades de capacitación, actualización y temas relevantes para el debate sobre las condiciones del ejercicio profesional en la provincia.

Trabajo Social, dada la complejidad de las problemáticas que aborda y la necesidad de una intervención integral que vincule a familias, escuela y recursos comunitarios. Además, la planificación educativa para esta población a menudo concentra las expectativas de desarrollo en los primeros años de escolarización, lo que hace menos común la continuidad en niveles superiores para una parte significativa de estos estudiantes.

Por su parte, los profesionales cuya intervención principal se da en los niveles Primario y Secundario, lo que se considera la Modalidad Común, representan la mayor proporción de la muestra. Esta prevalencia es lógica, considerando que estos niveles abarcan la enseñanza obligatoria y la mayor parte de la población escolar.

A continuación, se detallan las asociaciones específicas identificadas:

-Modalidad Especial: Principalmente asociada con los niveles Inicial y Primario, y en menor medida con el Secundario.

-Modalidad Común: Predominantemente vinculada a los niveles Primario y Secundario.

-Jóvenes y Adultos: Se desempeña exclusivamente en el nivel Secundario.

-Domiciliaria y Hospitalaria: Cubre diversos niveles, reflejando el alcance transversal de su intervención.

-Combinación Especial y Contextos de Privación de la Libertad: Se vincula al ejercicio profesional en el nivel Primario, según las especificaciones del registro analizado.

Distribución geográfica de la muestra

Además de la distribución por nivel y modalidad educativa, se consideró relevante analizar la ubicación geográfica de las instituciones donde se desempeñan los/as profesionales de la muestra. Para realizar este análisis, y dado que la información directa del lugar de trabajo escolar no siempre fue detallada, se tomó como referencia el municipio de residencia declarado por cada participante en el formulario autoadministrado gestionado por el COPROSSMI, entendiendo que, si bien la residencia no siempre coincide exactamente con el lugar de trabajo, ofrece una aproximación a la distribución entre la capital provincial y el interior. De los 59 profesionales que constituyen la muestra, se observa que aproximadamente el 28.81% (17 profesionales) reside en la ciudad de Posadas, mientras que la mayor proporción, alrededor del 71.19% (42 profesionales), tiene su residencia en diversos municipios del interior de la provincia de Misiones.

Tabla 4: *Distribución Geográfica de la Muestra*

Categoría	Número de Profesionales	Porcentaje %
Posadas	17	28.81
Interior de Misiones	42	71.19
Total	59	100

Nota: *Elaboración propia a partir de datos primarios y secundarios*

En cuanto al área/sector de trabajo en la institución educativa donde los/as profesionales desempeñan funciones, la denominación más recurrente fue la de *Equipo Pedagógico*. Otras áreas identificadas, aunque con menor frecuencia, son *Orientación Pedagógica*, *Educación Especial* y *Gabinete Interdisciplinario*.

Resulta relevante observar la vinculación de la modalidad especial con la participación en Equipos Pedagógicos o áreas directamente relacionadas con la educación especial. De manera similar, la Modalidad Común también se asocia con la integración en Equipos Pedagógicos.

Resulta relevante observar que, si bien estas son las denominaciones reportadas por los profesionales, la Resolución N° 1948 del Consejo General de Educación de Misiones establece formalmente la creación de la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar (EOA). Esta discrepancia sugiere que las denominaciones utilizadas por los profesionales en su práctica cotidiana —como "Equipo Pedagógico"— no siempre concuerdan con la nomenclatura oficial de estos equipos, a pesar de que su intervención se vincule directamente a funciones de apoyo y orientación escolar, tanto en la modalidad especial como en la modalidad común.

Síntesis del Análisis de la Inserción del Trabajo Social en la Educación en la provincia

El análisis presentado sobre la inserción y distribución de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones, basado en los registros del COPROSSMI y la información complementaria, revela elementos clave sobre la configuración y desarrollo de esta profesión en el ámbito provincial.

Los datos evidencian que el Trabajo Social tiene una presencia significativa en el sistema educativo misionero, con 131 profesionales (un 12.77% del total de matriculados en COPROSSMI) desempeñándose en este ámbito. Esta cifra subraya la relevancia de las instituciones educativas como un ámbito significativo de intervención profesional. La mayor concentración (el 45.04% o 59 profesionales) se observa en la intervención directa en los

niveles Inicial, Primario y Secundario y sus diversas modalidades (Educación Especial, Domiciliaria y Hospitalaria, y Contextos de Privación de la Libertad). Aquí, el rol se enfoca centralmente en el acompañamiento de las trayectorias educativas y en el abordaje de las problemáticas socioeducativas que emergen en el contexto escolar.

Además de las intervenciones directas en las instituciones escolares, el análisis demuestra que los/as profesionales en Misiones también despliegan funciones técnico-profesionales y administrativas en la gestión educativa central, así como roles en la formación y capacitación. Esta pluralidad de inserción da cuenta de la amplitud y variedad de incumbencias de la profesión dentro del ámbito educativo, abarcando desde la intervención en terreno hasta roles de gestión y desarrollo, como en la formación profesional.

La concentración de la muestra de estudio en los niveles obligatorios y sus modalidades, junto con su desempeño primordial a través de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA), subraya una inserción estratégica orientada a abordar las problemáticas socioeducativas que surgen en las escuelas.

Al desglosar la muestra central de 59 profesionales, se observa una distribución mayoritaria en el nivel Primario (27.12%) y Secundario (25.42%), con un grupo significativo (15.25%) que interviene de forma transversal en los tres niveles obligatorios. En cuanto a las modalidades, la Educación Especial (16.95%) destaca como un ámbito de importante inserción, históricamente ligado a la profesión. La prevalencia de esta modalidad a menudo se asocia con intervenciones en los niveles Inicial y Primario, lo que sugiere una articulación intrínseca entre las necesidades de la población atendida y los primeros años de escolarización.

Dentro de las instituciones educativas, la denominación más recurrente para el área de desempeño es la de Equipo Pedagógico. Esto sugiere una integración y reconocimiento del rol del trabajador social como parte de los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar, aunque su denominación no siempre coincida con la nomenclatura oficial.

En síntesis, la inserción y el desarrollo del Trabajo Social en el sistema educativo de Misiones se caracteriza por una presencia significativa y diversificada. Esta abarca desde la intervención directa en instituciones escolares de distintos niveles y modalidades (desde el inicial hasta el secundario, incluyendo Educación Especial, Domiciliaria y Hospitalaria, y en Contextos de Privación de la Libertad), hasta funciones técnico-profesionales y administrativas en secretarías, direcciones y programas educativos del Ministerio de Educación, así como roles de formación y capacitación. Esta pluralidad da cuenta de los diversos ámbitos de desempeño profesional, consolidando al Trabajo Social como un actor clave en el sistema educativo provincial.

El Trabajo Social Escolar. Un análisis de la intervención desde las voces de los/as entrevistados/as

Este apartado se adentra en el análisis de la intervención del Trabajo Social en el ámbito escolar, a partir de las experiencias y percepciones directamente recabadas de las voces de los/as profesionales entrevistados/as. La caracterización previa de la muestra de trabajadores sociales que se desempeñan en el sistema educativo de Misiones, considerada en esta investigación, dio paso a una etapa de análisis cualitativa de la información relevada a partir de entrevistas en profundidad a un grupo de informantes clave.

La elección de estos informantes se realizó entre los 59 profesionales del Trabajo Social que conformaron la muestra de la investigación. Todos ellos desarrollan sus funciones exclusivamente en escuelas públicas de los niveles inicial, primario y secundario, incluyendo las modalidades de Educación Especial, Domiciliaria, Hospitalaria y contextos de privación de la libertad. Esta decisión metodológica se justificó por el interés de la investigación en explorar las particularidades de la institucionalización del Trabajo Social en las escuelas públicas. Estas instituciones se configuran como uno de los principales ámbitos de desempeño y un espacio central de intervención socioeducativa para los profesionales del Trabajo Social dentro del sistema escolar provincial, cuya labor se centra en la atención de las problemáticas socioeducativas que emergen en dicho ámbito. Es en este espacio donde la profesión interactúa de manera directa con estudiantes, familias, docentes, integrantes de los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar, equipos directivos de las instituciones y la comunidad educativa en general.

En consonancia con el enfoque teórico-metodológico que privilegia la comprensión de las prácticas en su contexto situado y cotidiano, fue fundamental focalizarse en este ámbito directo de intervención. Aquí es donde las políticas socio educativas se materializan, las problemáticas se manifiestan en su complejidad más inmediata y se construyen las interacciones directas que dan forma a la intervención profesional. Este acercamiento permitió captar las tensiones, desafíos y estrategias cotidianas que emergen de la interacción entre los sujetos y la institución, aportando información sustantiva para un análisis que busca comprender la especificidad del Trabajo Social en la escuela pública.

Se entrevistó a diez profesionales del Trabajo Social, seleccionados mediante un muestreo intencional para asegurar la diversidad de perspectivas. Los criterios principales para su inclusión fueron: desempeñarse en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, pertenecer a los equipos interdisciplinarios de orientación y apoyo escolar y contar con una antigüedad laboral en el ámbito educativo de diez o más años.

Perfil de las/os Trabajadoras/es Sociales Entrevistadas/os

A continuación, la Tabla 5: Perfil Profesional de las/os Trabajadoras/es Sociales Entrevistadas/os, detalla las principales características de este grupo, en concordancia con los criterios definidos. Este detalle considera la edad, la formación académica (incluyendo el nivel de titulación y el año de egreso como Trabajador Social), la antigüedad en el Sistema Educativo (distinguiendo entre trayectorias consolidadas y de inserción reciente), la cantidad de horas cátedra que desempeñan, el nivel y modalidad de enseñanza en el que intervienen, su rol como integrantes de Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar, y la ubicación geográfica de la institución educativa donde se desempeñan. Todos estos elementos son indicadores de su presencia y especificidad laboral en el ámbito, permitiendo contextualizar su práctica y considerar posibles particularidades del entorno.

Tabla 5: Perfil Profesional de las/os Trabajadores Sociales Entrevistadas/os

	TS.01	TS.02	TS.03	TS.04	TS.05	TS.06	TS.07	TS.08	TS.09	TS.10
Edad	43	45	56	60	36	45	50	50	45	42
Formación académica	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM. Profesora de enseñanza primaria.	Lic. en Trabajo Social. Magister en abordaje familiar integral. Egresada UNaM. Profesora de enseñanza primaria.	Lic. en Trabajo Social. Profesora en Educación Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Lic. en Educación. Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM. Diseñadora gráfica publicitaria Maestranda en Políticas Social Postgrado FHyCS UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM	Lic. en Trabajo Social. Egresada UNaM
Nivel de formación	Grado	Grado	Grado	Postgrado	Grado	Grado	Grado	Postgrado	Grado	Grado
Año de titulación c/ Trabajadora Social	2006	2007	2010	2008	2014	2003	2004	2010	2005	2008
Antigüedad en el Sistema Educativo (en años)	10	16	16	11	10	16	26	22	10	12
Cantidad de Horas Cátedra	34	32	15	34	34	18	41	21	21	21
Nivel de enseñanza ⁸⁰	N/A ⁸¹	N/A	Secundaria	N/A	N/A	Primario	N/A	Primario	Secundario	N/A
Modalidad de enseñanza	Educación Especial	Educación Especial (educación común y Educación Permanente de Jóvenes y		Modalidad Educación Especial	Modalidad Educación Especial		Modalidad domiciliaria - hospitalaria	Modalidad Educación Especial	Modalidad Educación Especial.	Modalidad Educación Especial

⁸⁰ El sistema educativo establece la obligatoriedad en los siguientes niveles:

Nivel Inicial: Si bien abarca desde los 45 días hasta los 5 años, el último año es de cursada obligatoria.

Nivel Primario: Es obligatorio y tiene una duración de 6 años, sentando las bases de la formación integral.

Nivel Secundario: También es obligatorio, con una duración de 6 años, y se divide en un Ciclo Básico (común) y un Ciclo Orientado (con especializaciones).

Además de estos niveles, el sistema incluye modalidades que garantizan el derecho a la educación en situaciones específicas:

Educación Especial: Para personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria: Para alumnos que no pueden asistir regularmente por razones de salud.

Educación en Contextos de Privación de la Libertad: Para personas privadas de libertad, en todos los niveles.

⁸¹ N/A (No Aplicable): Indica que el profesional no se desempeña en un nivel de enseñanza (como primario o secundario), sino que su labor se centra exclusivamente en una modalidad de enseñanza específica.

		Adultos)								
Integrante Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Ubicación geográfica institución educativa donde se desempeña	Otra localidad de Misiones	Posadas	Posadas	Otra localidad de Misiones	Posadas	Posadas	Posadas	Posadas	Otra localidad de Misiones	Otra localidad de Misiones

Nota: *Elaboración propia en función de datos primarios.*

Análisis del Perfil Profesional de las Trabajadoras Sociales Entrevistadas

Al analizar la información, se observa una distribución de edades que abarca desde los 36 hasta los 60 años, con una concentración significativa entre los 40 y los 50 años. Esta franja etaria sugiere que se trata de profesionales con una trayectoria y experiencia en el ejercicio del Trabajo Social. Además, es relevante considerar que cuentan con antigüedad en el sistema educativo, la cual complementa esta perspectiva y da cuenta de conocimiento específico en el campo escolar. Esta prolongada inserción en el ámbito educativo les confiere un capital significativo en términos de conocimiento sobre las particularidades, posibilidades, condicionantes, necesidades y desafíos del desarrollo profesional en este sector.

Es importante destacar que todas las entrevistadas son mujeres, una característica que no es casual, sino que refleja la feminización histórica del Trabajo Social y su predominancia en este ámbito de intervención. Desde las perspectivas de género, esta composición no sólo da cuenta de una particularidad demográfica de la profesión en el campo educativo, sino que también invita a reflexionar sobre las implicaciones en las prácticas profesionales, las construcciones de roles y las posibles tensiones o desafíos asociados a un ámbito de trabajo altamente feminizado.

Formación académica y trayectoria profesional

En cuanto a la formación académica, se destaca la predominancia de egresadas de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Respecto a los años de titulación como Trabajadoras Sociales, estos varían considerablemente, desde egresos en 2003 hasta 2014. Esta amplitud refleja la coexistencia de profesionales con una trayectoria académica más extensa y consolidada con aquellas que poseen titulaciones más recientes.

El grupo de trabajadoras sociales entrevistadas en este estudio completó su formación de grado bajo dos diseños curriculares distintos de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS - UNaM: el Plan de Estudio de 1982 y el correspondiente al año 2000. Esta distinción

es relevante para comprender las bases teóricas y metodológicas de su formación, y resulta particularmente significativa al analizar su preparación para el desempeño en instituciones escolares y el desarrollo del trabajo social escolar.

Un análisis de ambos planes de estudio revela características distintivas. Si bien el currículum de 1982 carecía de contenidos específicos directamente relacionados con el ámbito educativo o la intervención del Trabajo Social escolar, se destacaba por la inclusión de una residencia pre-profesional obligatoria en el último año de la carrera. Esta residencia, con una duración de entre 3 y 4 meses en una institución de política social de la región, no solo constituía la práctica como eje central de la formación, sino que también implicaba un significativo número de horas de práctica pre-profesional. Esto proporcionaba a las estudiantes una experiencia de terreno en diversos contextos, fundamental para su desarrollo profesional general, aunque no específica del ámbito educativo.

Por otro lado, y a pesar de la actualización que representó, el Plan de Estudio de 2000 tampoco incorporó contenidos específicos ni una especialización dedicada al ámbito educativo, manteniendo un enfoque generalista en la formación del Trabajo Social. Esta diferencia en la modalidad de práctica y el enfoque generalista de ambos planes⁸² resulta significativa para comprender las trayectorias y desafíos de las profesionales en el ámbito escolar.

Adicionalmente, las trayectorias formativas de las entrevistadas revelan una inclinación hacia la complementariedad disciplinar y la especialización continua. Algunas profesionales poseen profesorado de enseñanza primaria o en educación, lo que las dota de una perspectiva pedagógica adicional. Asimismo, se identifican casos de doble formación de grado o de nivel superior: en dos situaciones, maestras con formación inicial optaron por cursar Trabajo Social, buscando herramientas de intervención social para abordar problemáticas socio familiares que exceden el ámbito pedagógico del aula; y en otros dos casos, trabajadoras sociales con formación de grado decidieron formarse en Educación.

Finalmente, varias profesionales poseen estudios de posgrado, tanto concluidos como en curso, también en la UNaM. Estos posgrados son de relevancia en el campo de la intervención social, como la Magíster en Abordaje Familiar Integral o la Maestría en Políticas Sociales. Incluso se observa una formación complementaria en Diseño Gráfico Publicitario.

⁸² Las características de los planes de estudio de Trabajo Social de la UNaM han sido objeto de un análisis más profundo en Moniec y González (2016). Cambios curriculares y cultura institucional: Posibilidades y limitaciones. *Universidad Autónoma de Encarnación*. Recuperado de <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/article/view>

Antigüedad, carga horaria y desempeño profesional

En cuanto a la antigüedad en el sistema educativo, se observa una variación que se extiende desde los 10 hasta los 26 años, con un promedio de 15 años. Esta trayectoria denota un conocimiento del funcionamiento y las dinámicas del sistema educativo, lo que da cuenta de una perspectiva informada y experimentada. La carga horaria, expresada en horas de cátedra en función de su equiparación al sistema laboral del docente, es variable, oscilando entre 15 y 41 horas cátedra, con un promedio de 25 horas.

El análisis de las entrevistas realizadas a las Trabajadoras Sociales permitió identificar un panorama diverso en cuanto a los niveles y modalidades de enseñanza en los que se desempeñan, incluyendo educación especial, domiciliaria y hospitalaria, entre otros. Asimismo, se detectó la existencia de otras ocupaciones que complementan su perfil profesional, lo que sugiere una doble o triple vincularidad en el ámbito laboral y da cuenta de la versatilidad de estas profesionales y sus diversas inserciones profesionales.

Niveles y Modalidades de Desempeño Profesional

El análisis de las entrevistas realizadas a los trabajadores sociales permitió identificar un panorama diverso en cuanto a los niveles y modalidades de enseñanza en los que se desempeñan, así como la existencia de otras ocupaciones que complementan su perfil profesional.

Al desglosar el nivel y la modalidad de desempeño, se evidencia que sus intervenciones no se restringen a un único ámbito, aunque existe una marcada concentración en ciertas áreas:

-Educación Especial: Es el ámbito de mayor concentración. Tres profesionales centran su labor de manera exclusiva en la modalidad de Educación Especial, abordando en algunos casos diversos niveles educativos (inicial, primario, secundario) dentro de dicha modalidad. Una de ellas, en particular (TS. 01), se enfoca en el nivel primario dentro de esta modalidad. Otra (TS. 09) también se desempeña exclusivamente en Educación Especial sin especificar un nivel de enseñanza puntual, mientras que la TS. 10 abarca diferentes niveles (inicial, primario, secundario) dentro de esta modalidad.

-Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Una profesional (TS. 02), si bien se desempeña principalmente en la Educación Especial, lo realiza en la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos.

-Educación Domiciliaria y Hospitalaria: una profesional (TS. 07) se aboca exclusivamente a la modalidad domiciliaria y hospitalaria en la Escuela Hospitalaria, cubriendo todos los niveles (inicial, primario y secundario). Además, ocupando el rol de coordinación a nivel jurisdiccional en el Consejo de Educación para esta modalidad.

-Educación Común: Este ámbito también emerge como un espacio de desempeño relevante. Dos profesionales ejercen como trabajadoras sociales en el nivel secundario (TS. 03) y/o como maestras en el nivel primario de la educación común (TS. 03, TS. 05, TS. 06, TS. 08), lo que refleja la inserción de la profesión en la educación general.

Esta distribución sugiere una presencia históricamente más fuerte de la profesión en Educación Especial, lo que da cuenta de una tradición más establecida de la intervención del Trabajo Social en este ámbito. Esta concentración refleja la mayor demanda en esta modalidad y responde a las políticas educativas que inciden en la necesidad de incorporación de dichos perfiles profesionales a los equipos interdisciplinarios. Sin embargo, también se constata una creciente inserción en otros niveles y modalidades del sistema educativo.

Cabe destacar la presencia de profesionales que combinan su labor en el sistema educativo con el desempeño en el nivel superior universitario. Tres de las entrevistadas (TS. 04, TS. 05, TS. 06) son docentes en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones o realizan adscripciones en la carrera Profesorado Universitario en Educación de la misma Universidad. Esta doble inserción, tanto en la práctica en las escuelas como en la formación superior, se considera relevante destacar porque permite una retroalimentación directa entre la realidad del campo profesional y la enseñanza académica. A su vez, se presume que esta doble inserción facilita la especialización en temas pertinentes a las problemáticas socioeducativas, así como la reflexión y el desarrollo de estrategias de intervención socioeducativas que son directamente aplicables y relevantes para el contexto escolar. Los conocimientos teóricos y las herramientas pedagógicas del nivel superior, informados por la experiencia de campo, pueden así potenciar las prácticas que estos profesionales desarrollan en las escuelas.

Finalmente, se observa el perfil de un profesional (TS. 08) que trasciende el ámbito educativo, combinando su trabajo en la modalidad especial y en el nivel primario de educación común con un desempeño como trabajadora en el sector de la administración pública de la provincia.

Integración en equipos interdisciplinarios de orientación y apoyo escolar

Un aspecto de particular relevancia y unificador de todos los perfiles es que la totalidad de las profesionales entrevistadas integran Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar, independientemente del nivel o modalidad en la que se desempeñan. Este hecho subraya la importancia de la inserción, participación e intervención en estos equipos para el abordaje de la complejidad de las trayectorias educativas aportando en la detección, abordaje y seguimiento de problemáticas que trascienden lo pedagógico, facilitando la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad y en la promoción de entornos educativos inclusivos y en

la garantía del derecho a la educación.

Finalmente, la ubicación geográfica de las instituciones donde se desempeñan muestra una distribución equilibrada entre la ciudad de Posadas (6 profesionales) y diversas localidades del interior de la provincia (4 profesionales). Esta distribución geográfica indica que la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo no se limita a la capital provincial, sino que se extiende a otras zonas, lo que evidencia la necesidad y presencia de estos profesionales en diferentes contextos de la provincia.

Un aspecto fundamental en la caracterización de las entrevistadas radica en su activa y sostenida participación en el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI). Este involucramiento les confiere un perfil particularmente significativo, especialmente por su intervención en la comisión de educación y en la gestación de espacios clave para el debate sobre el Trabajo Social escolar. Su trayectoria revela una intervención proactiva y perseverante en diversas instancias, abogando por la definición de la misión y funciones del quehacer profesional en las instituciones educativas. Esto incluye la integración de comisiones a nivel del Colegio, la participación activa en eventos profesionales y académicos, y la socialización de experiencias laborales en el campo, así como la incidencia ante el Consejo de Educación y la articulación con otros colegios y asociaciones profesionales para visibilizar y poner en agenda las particularidades y necesidades de su trabajo en el ámbito educativo

Análisis Cualitativo de las Narrativas de las Entrevistadas

Este apartado presenta las categorías de análisis que emergieron del proceso cualitativo, las cuales se centran en las zonas de tensión inherentes al Trabajo Social en el ámbito escolar. El análisis se realizó en consonancia con los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Flick, 2004) y el análisis temático implementado.

La elección de una metodología cualitativa, con su énfasis en la exploración en profundidad de las experiencias y significados de los actores sociales (Schütz, 1967; Vasilachis de Gialdino, 1992), y la utilización de la entrevista como técnica fundamental de recolección de datos, permitieron acceder a las construcciones discursivas de las profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones. Los relatos sobre sus trayectorias, inserción profesional, funciones, desafíos y percepciones, hicieron posible identificar características cualitativas emergentes relacionadas con dificultades, problemáticas y conflictos que constituyen las zonas de tensión.

Siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada, el análisis se desarrolló de manera inductiva a partir de los datos empíricos. La lectura exhaustiva del material transcrito permitió un primer acercamiento a los temas emergentes. Posteriormente, el desarrollo de un esquema

de categorización preliminar y la codificación inicial (abierta o de primer nivel) facilitaron la identificación de categorías y subcategorías relevantes directamente surgidas de las expresiones de las entrevistadas. En este proceso, las diversas preguntas de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad actuaron como disparadores para que las profesionales compartieran sus experiencias concretas en relación con las dificultades y los desafíos que enfrentan en su intervención.

El proceso de codificación de segundo nivel permitió establecer conexiones significativas entre estas categorías iniciales, revelando cómo las diferentes dificultades reportadas por las profesionales se agrupaban en torno a los ejes de tensión definidos. El registro de reflexiones durante la codificación fue sustancial para articular estas conexiones y desarrollar una comprensión de la naturaleza de estos ejes.

La saturación teórica, alcanzada cuando la emergencia de nuevas categorías se volvió infrecuente, brindó la confianza de que las dimensiones de análisis de tensión identificadas eran representativas de las experiencias de las profesionales entrevistadas. La integración y la codificación selectiva confirmaron la centralidad de estos puntos críticos para comprender el desarrollo del trabajo social escolar en el contexto estudiado. Así, los relatos recogidos a través de las entrevistas permitieron identificar estas tensiones, las cuales son fundamentales para comprender la configuración y los desafíos del ejercicio profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones.

Categorías de Análisis Emergentes

El análisis de las narrativas de las entrevistadas reveló tres categorías centrales de tensión que marcan la intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar de Misiones: la inserción y las condiciones laborales, las representaciones arraigadas sobre el quehacer profesional y la disputa por el espacio y la legitimación normativa. Estas tensiones, a su vez, impulsan diversas estrategias de consolidación profesional y construcción de identidad.

Inserción y Condiciones Laborales

La trayectoria profesional de las trabajadoras sociales en el ámbito escolar de Misiones se inicia con una etapa marcada por la búsqueda de oportunidades y el aprendizaje de los mecanismos y circuitos de acceso laboral establecidos en el sistema educativo. Este primer tramo, denominado Inserción Laboral, se distingue por una serie de particularidades que configuran la experiencia inicial de las profesionales.

La entrada al campo laboral escolar para el profesional del Trabajo Social a menudo comienza con la búsqueda de suplencias y la inscripción del legajo en la Junta de Clasificación y Disciplina. Sin embargo, este proceso formal no siempre garantiza una colocación inmediata.

Las oportunidades iniciales se dan generalmente en escuelas de la modalidad de Educación Especial, lo que sugiere que la demanda del ejercicio profesional está influenciada por la consideración histórica de que el trabajo social se enfoca en la atención de estas poblaciones. En este contexto de búsqueda, las profesionales despliegan diversas estrategias, como el uso de redes de contacto personales y la exploración de modalidades educativas menos disputadas por otras disciplinas con mayor tradición en el ámbito escolar.

Uno de los desafíos más significativos, planteados por las entrevistadas, radica en la escasez de horas destinadas específicamente al Trabajo Social, sobre todo en niveles como el primario y secundario. Aquí, otras figuras profesionales, particularmente la psicopedagogía, han gozado históricamente de mayor reconocimiento en la conformación de Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar. Esta disparidad en la distribución de horas no solo restringe las oportunidades laborales, sino que subraya una lucha constante por el reconocimiento del valor y la especificidad de la profesión dentro del contexto educativo:

“(…) Por ese lado para mí no fue fácil, y para muchos colegas, porque no hay casi horas destinadas al trabajo social en la primaria.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) Por ahí en escuelas especiales sí estaba conformado lo que era el gabinete en su momento, interdisciplinario, pero en escuelas comunes de modalidad primaria, que es el ámbito donde yo estoy ejerciendo mi profesión, la modalidad primaria, no había casi trabajadores sociales, había más psicopedagogos.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) no es que en el Consejo de Educación dicen, tengo 30 horas para trabajadores sociales, son 30 horas que pueden ir para el profesor de educación física u otro docente.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) los directores de escuela ¿qué piden para formar su equipo de orientación de apoyo?, un psicólogo y un psicopedagogo.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) una docente de una de las escuelas, cuando la directora gestionó horas para mí, decía: ¿para qué si nosotras como docentes hacemos campaña para juntar ropa.” (Entrev. Octubre, 2024)

Así, las entrevistadas se ven compelidas, en muchos casos, a transitar por intersticios laborales, ocupando suplencias en áreas ajenas o dependiendo de la voluntad de directivos para la asignación de horas, a menudo no formalizadas como propias de la disciplina. Esta dependencia pone de manifiesto la necesidad de definiciones político-educativas específicas que formalicen y garanticen la presencia del Trabajo Social en las escuelas primarias como parte de los equipos:

“Yo me recibí en el año 2008 de trabajadora social y las horas cátedra que me dieron fue en el 2013 recién, por eso te digo también la importancia de que el directivo tenga

esta mirada de la importancia de tener un equipo interdisciplinario para trabajar en discapacidad porque todo depende del posicionamiento y la mirada del directivo. Ella me decía (refiriéndose a la directora de la escuela), yo necesito tener un equipo para poder tener una mirada más amplia de la problemática, porque hay directivos que creen que la presencia de los profesionales va a ser una lucha de poder con ellos. Pero en este caso, esta directora sí quería el apoyo de un equipo interdisciplinario. Ella tuvo esa apertura y eso facilitó el trabajo de los que nos incluimos.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) fue voluntad del directivo y esto es así, en la mayoría de los casos están todos como suplentes. En mi caso yo fui 13 años suplente de una profesora de inglés, entonces cuando se generó la vacante el director decidió, porque yo le planteo que venía como suplente hace ya 13 años y no dejé que me quiten mi fuente laboral pero bueno eso sí es voluntad política también, es voluntad del directivo y eso implica posicionarse uno como profesional, fundamentar tu trabajo.” (Entrev. Junio, 2023)

Los testimonios revelan una dificultad central que atraviesa el campo laboral del Trabajo Social en el ámbito educativo: el problema de la homologación del régimen laboral entre funciones distintas. Los relatos exponen cómo la labor del trabajo social se encuadra, de forma inicial, en un sistema de horas "libres" u "optativas" propias de la escuela, lo que subraya la ausencia de un reconocimiento formal y específico de la carga horaria y las funciones del Trabajo Social dentro de la estructura institucional educativa. La necesidad de "*andar detrás del presidente del Consejo, de los vocales, para poder transformar esas horas en horas destinadas a trabajo social*" es un claro indicador de que las condiciones laborales y el encuadre de la profesión no están dados por defecto, sino que requieren de una gestión y lucha individual:

“(…) y ahí tuve que hacer todo un procedimiento para ir a hablar con el presidente del Consejo, porque no eran horas de trabajo social, eran horas como libres, optativas, que tenía la escuela. Y bueno, tuve que andar atrás del presidente del Consejo, de los vocales, para poder transformar esas horas en horas destinadas a trabajo social.” (Entrev. Octubre, 2024)

Aquí se evidencia que la naturaleza del régimen laboral docente –con sus propias lógicas de asignación de horas, funciones y categorías– no se ajusta inherentemente a las particularidades del quehacer del Trabajo Social. La intervención de la colega para "*transformar*" esas horas no es una cuestión menor; es un esfuerzo por moldear un marco laboral diseñado para una función distinta (la pedagógica) a las necesidades y especificidades de otra (la del Trabajo Social). Este desafío trasciende las posibilidades del propio profesional de cambiar esa situación de manera estructural. Aunque la iniciativa individual es crucial para lograr la asignación de horas, el

hecho de que deba emprenderse este "procedimiento" burocrático y de gestión política evidencia la necesidad de una intervención o de ajustes en los procesos existentes.

La ausencia de una normativa clara y específica que reconozca y reglamente la función del Trabajo Social en el Estatuto Docente o en un instrumento equivalente, así como la falta de voluntad política o de conocimiento por parte de las autoridades, obliga a los profesionales a una constante lucha por la legitimación de sus espacios laborales y por la dignificación de sus condiciones de trabajo. Esta homologación forzada genera una serie de tensiones y desajustes:

- Jornadas laborales y horarios rígidos: El régimen docente, con sus horarios fijos de clase y calendarización anual, a menudo no contempla la flexibilidad necesaria para el trabajo social. La intervención social requiere tiempos para visitas domiciliarias, reuniones con familias y actores comunitarios fuera del horario escolar, trabajo en red con otras instituciones y seguimiento de casos que no se ciñen a la lógica del aula.
- Valoración de la carga horaria y las funciones: Las tareas del trabajador social, que incluyen la escucha, el diagnóstico social, la intervención vincular, la articulación interinstitucional y la elaboración de informes, no siempre son valoradas de la misma manera que las horas frente al estudiante. Esto puede llevar a una subestimación de la carga real de trabajo y una asignación de tareas que no se condicen con la especificidad de su profesión, derivando en sobrecarga laboral o en el desaprovechamiento de sus competencias.
- Criterios de evaluación y carrera profesional: Los sistemas de evaluación y ascenso dentro del ámbito educativo suelen estar diseñados para el desempeño docente (planificación, didáctica, etc.). Esto genera una falta de criterios claros y específicos para evaluar el desempeño del trabajador social, y limita sus posibilidades de promoción en la carrera profesional dentro de la institución escolar.
- Reconocimiento salarial: La homologación de los regímenes laborales implica también una homologación salarial que no contemple la formación específica y la complejidad de las intervenciones del trabajador social.
- Marco normativo que aún no se aplica: Las normativas existentes obligan a que el trabajo social se subsuma a la legislación general docente. Esta falta de un marco legal específico y claro genera incertidumbre sobre sus atribuciones, responsabilidades y límites de intervención, dejando al profesional en una posición de vulnerabilidad y dificultando la consolidación de su espacio.

Las profesionales son conscientes de que esta lucha debe ser colectiva y estratégica:

“(…) yo la sugerencia que les dije, que sé que a muchos no les va a gustar, les dije que

esta bueno lo de la Ley, pero considero que es necesario volver a juntarnos con todos los colegios profesionales que formamos parte de lo que somos los equipos interdisciplinarios porque es la única manera de lograr que nosotros figuremos dentro de lo que es el Estatuto del docente, como un capítulo o como un anexo, como vos quieras, que figuremos con las funciones del equipo de orientación, como la carga horaria, responsabilidades, todo, es la única manera, porque cada uno por su lado me parece que no, y así eso no va ser inmediato.” (Entrev. Marzo, 2025)

“(…) el instrumento legal tenemos, o sea que cualquier escuela primaria, especial, secundaria puede tener un equipo, el tema es que no hay creación de horas.” (Entrev. Octubre, 2025)

“(…) Hicimos un documento, se presentó, se consiguió una entrevista... no se llegó a ningún acuerdo, o sea, se habló, se expuso, pero no se pudo reglamentar eso. Entonces ahí está, como contaste el otro día, hay un montón de normas dando vueltas por fuera, pero no está, lo que nos falta todavía es la reglamentación de eso, que se establezca por resoluciones y que se incorpore, por ejemplo, al estatuto docente, que hace un montón que no se modifica, es más viejo que la carapela, que se incorpore un capítulo que te haga que ver con los equipos de orientación y sobre todo el tema de la carga horaria nuestra, que es distinta a un maestro de grado, a un profesor especial, que se delimita ahí las funciones y roles de cada profesional.” (Entrev. Octubre, 2025)

“(…) Falta la pata política, porque acá hay mucha política, cuando digo política, digo política también partidaria básicamente, y acá hay que convencer a la presidenta del Consejo, ella es la que pone la firma cuando se juntan los vocales después en sesión y la que pone la firma, tiene que haber voluntad política...” (Entrev. Octubre, 2025)

En síntesis, estos testimonios no sólo ilustran una dificultad puntual en la asignación de horas, sino que ponen de relieve una tensión estructural en el campo laboral. Las funciones del Trabajo Social no encajan automáticamente en las categorías y el régimen laboral preestablecido para el personal docente, requiriendo de una constante labor de incidencia que, en última instancia, escapa al alcance individual y exige una definición política e institucional más amplia. Es importante reconocer que esta dificultad no reside en la capacidad o voluntad del trabajador social individual, sino en la estructura y el marco normativo del sistema educativo. Superar este obstáculo requiere de decisiones políticas y transformaciones institucionales que reconozcan la especificidad del trabajo social y diseñen un régimen laboral que contemple sus particularidades. De no abordarse, la homologación del régimen laboral continuará siendo un factor que obstaculice la plena inserción y el desarrollo del trabajo social en las escuelas,

limitando su potencial para contribuir a una educación más inclusiva y equitativa.

Representaciones Arraigadas sobre el Quehacer Profesional

A partir del análisis de las entrevistas, se revela una problemática central: las representaciones arraigadas sobre el quehacer profesional —sostenidas por otros actores del sistema educativo como directivos y docentes— que actúan como un condicionante significativo, obstaculizando la plena habilitación de su labor. Estas concepciones, lejos de reflejar la complejidad y el potencial transformador de la disciplina, reducen su intervención a dimensiones específicas, impidiendo un abordaje integral, situado y contextualizado de las problemáticas socioeducativas.

Una de las representaciones más persistentes es la identificación del trabajador social con la "asistencia" o el "asistencialismo". Si bien la gestión de recursos materiales, la derivación a programas sociales o la atención de situaciones de vulnerabilidad son parte de su rol, la reducción de su intervención a esta dimensión limita la comprensión y amplitud de su intervención. Esta visión fragmentada desdibuja su capacidad para incidir en procesos más profundos de promoción y desarrollo:

“(…) porque si no te hacen hacer cualquier cosa, porque esa es la verdad, porque si no te hacen hacer que el trabajador social sirva la merienda, haga asistencialismo, o cumple otra función que no nos corresponde.” (Entrev. Septiembre, 2024)

De la mano con lo anterior, se observa una fuerte representación del trabajador social como el *"interventor ante situaciones críticas"*. Se espera su acción sólo cuando la problemática ha escalado y se ha vuelto inmanejable para otros actores. Esta expectativa desaprovecha el potencial preventivo del trabajo social, su capacidad para la promoción de derechos, la construcción de entornos educativos más inclusivos y la detección temprana de situaciones de riesgo. Al relegar su intervención a la urgencia, se pierde la oportunidad de un abordaje anticipatorio que podría mitigar o evitar situaciones de mayor complejidad.

“(…) Antes era el gabinete, el gabinete como aparte de la escuela. El gabinete estaba ahí en su oficinita, se le llevaba a los alumnos, le tenía que solucionar el problema a los alumnos, ya sean aprendizajes o familiares, y era como un ente externo de la escuela. Y eso se fue modificando, pero yo creo que se fue modificando no solamente por la apoyatura de las leyes o resoluciones, sino también por el posicionamiento, en este caso, del trabajador social en su rol en el ámbito educativo.” (Entrev. Octubre, 2024)

Asimismo, se evidencia un desconocimiento extendido de la especificidad de la formación y las herramientas conceptuales y metodológicas propias del trabajo social. Esta falta de claridad entre actores significativos como funcionarios, directivos, docentes y otras profesiones, lleva a

un desaprovechamiento de su capacidad de análisis, diagnóstico y diseño de estrategias de intervención. Frente a los/as supervisores y directivos, las profesionales implementan una estrategia activa de posicionamiento y defensa de su rol. Esto implica conocer y citar las normativas vigentes, como la Resolución N° 1948 del Consejo General de Educación de Misiones que crea la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar. Al manejar estos marcos legales y funcionales, pueden argumentar eficazmente contra las demandas que no se corresponden con su perfil profesional y exigir el reconocimiento de su especificidad. Esta acción no solo protege su espacio de intervención, sino que también contribuye a la jerarquización y clarificación del Trabajo Social dentro de la estructura institucional de la educación:

“(…) cuando vos te vas y hablas con un supervisor o un director, vos tenes que explicarle todo esto y el colega tiene que saber todo esto de las normativas, porque si no el director te va a decir, bueno vas a tener 15 horas cátedra o vas a tener 18 horas cátedra y te va a hacer cumplir como un maestro de grado todo el horario que corresponde, porque cuando te insertas a trabajar vos tenés horas cátedra, porque vos tenes el profesional que está en gabinete como no tiene la misma función que el maestro de grado o inclusive un profesor especial, nosotros no tenemos así horas así como funcionan las maestras, nosotros tenemos como horas de corrido, de permanencia en la escuela y eso todavía no está reglamentado en la primaria no, yo tengo que respetar mi trabajo según mi rol, entonces eso todavía no está reglamentado y ahí te digo ahí depende de cada colega de cómo se posiciona ante el directivo, porque cuando vos recién comienzas vos no sabes todo eso, por eso yo le digo a las colegas, ustedes tienen que conocer todo esto así cuando les digan que tienen que hacer determinadas cosas que no le corresponden, ustedes tienen que posicionarse desde donde se posiciona el trabajador social.” (Entrev. Octubre, 2024)

Finalmente, la concepción fragmentada de la problemática social constituye otro obstáculo fundamental. Esta perspectiva tiende a segmentar las situaciones, disociándolas del proceso educativo. Tal concepción dificulta la comprensión de cómo las dinámicas familiares, comunitarias y contextuales influyen de manera interconectada en el aprendizaje y la convivencia escolar. En consecuencia, se obstaculiza la posibilidad de una intervención que considere la multiplicidad de condicionantes que inciden en las trayectorias educativas.

Estas representaciones arraigadas en diversos actores institucionales obstaculizan la posibilidad de habilitar una intervención integral, situada y contextualizada del trabajo social en las escuelas. La consecuencia directa es una representación remedial del quehacer, lo que impide

el despliegue de estrategias orientadas a la promoción de derechos y la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad, la detección temprana de situaciones de riesgo y la implementación de acciones preventivas, el acompañamiento de trayectorias educativas diversas, y la intervención en la dinámica institucional, promoviendo espacios más democráticos y participativos. Desandar estas representaciones se presenta, entonces, como un desafío para la plena valoración e incorporación del trabajo social como actor fundamental en la construcción de una educación más justa, equitativa e inclusiva.

Disputa y Legitimación del Espacio Profesional

De los relatos emerge una disputa por el espacio profesional dentro de los equipos interdisciplinarios, donde la psicopedagogía, y en menor medida la psicología, parecen haber consolidado una posición hegemónica. Esta situación se ve agravada por la falta de una comprensión integral de las funciones y competencias del Trabajo Social en el abordaje de las complejas problemáticas socioeducativas. Sin una clara delimitación de funciones y un reconocimiento equitativo de las diversas disciplinas que integran los equipos de apoyo, se conspira directamente contra una intervención genuinamente interdisciplinaria. La hegemonía de ciertas profesiones, entonces, no solo es un problema de "espacio", sino también una consecuencia de la indefinición y la subvaloración del aporte específico del Trabajo Social:

“(…) Lo que predomina son los psicopedagogos, esa es la verdad, porque son los primeros que comenzaron, son los pioneros en eso, porque la mayoría de los psicopedagogos, cuando comenzó el gabinete, eran maestros de grado, después estudiaron para psicopedagogos, entonces era más fácil la conversión del cargo, empezaron con un cargo de maestro de grado, después presentaron un proyecto y se modificó su rol.” (Entrev. Octubre, 2024)

En función de esto, se evidencia que el campo educativo se configura como un espacio de disputa donde confluyen y, a menudo, colisionan diversas disciplinas. En este escenario, el Trabajo Social se inserta en una dinámica compleja en la cual juegan representaciones sobre su quehacer específico. Dichas representaciones se construyen y reconstruyen en la interacción con otras profesiones y sus marcos de intervención, generando tensiones en torno a la definición de roles, la delimitación de competencias y la legitimación de la especificidad del Trabajo Social en el ámbito escolar. Es en este contexto de visiones y prácticas encontradas donde el Trabajo Social busca posicionar y consolidar su perspectiva única para el abordaje de las problemáticas socioeducativas.

El ejercicio del Trabajo Social en el ámbito educativo se enfrenta a una tensión fundamental: la

discrepancia entre la existencia de una ley que habilita la práctica profesional y la ausencia de su reglamentación específica. Esta situación no solo genera incertidumbre, sino que fuerza al Trabajo Social a subsumirse a la legislación general docente, lo que se convierte en un obstáculo significativo para el desarrollo pleno de la profesión. Aunque la Ley del Servicio Social representa un avance importante, su falta de reglamentación la convierte en una herramienta insuficiente. Al no estar reglamentada, no se traduce en directrices claras ni en un marco de atribuciones, responsabilidades y límites de intervención que se ajuste a las particularidades y especificidades del Trabajo Social. Esta carencia obliga a los profesionales a insertarse en un marco normativo genérico —el de la docencia— que no contempla las particularidades de su quehacer. Como resultado, se genera una profunda incertidumbre sobre sus funciones, dejando al profesional en una posición de vulnerabilidad al tener que adecuar su rol a un encuadre ajeno. Esta situación dificulta enormemente la consolidación de su espacio disciplinar, la plena legitimación de su rol dentro del sistema educativo y, en última instancia, impide que la profesión desarrolle todo su potencial para abordar las complejas problemáticas socioeducativas con el respaldo y reconocimiento necesarios.

Estrategias de Consolidación Profesional y Construcción de Identidad

El siguiente apartado se concentra en el complejo proceso de consolidación profesional del Trabajo Social Escolar, focalizando el análisis en las estrategias de las que se valieron los/as entrevistados/as para la construcción de su identidad como trabajadoras sociales y la búsqueda de estabilidad y reconocimiento profesional. Para abordar esta cuestión, mediante los relatos de las/os profesionales entrevistadas/os, se exploró cómo, una vez insertas en el entramado del sistema educativo, fueron construyendo y afirmando su rol específico. El análisis se centró en comprender cómo desarrollaron una identidad profesional propia y singular dentro del contexto particular de las instituciones escolares, prestando especial atención a las estrategias para la definir sus funciones, la delimitación de una identidad profesional crítica frente a las nociones tradicionales del Trabajo Social asistencial, la construcción de la intervención profesional en lo escolar, la búsqueda de reconocimiento y su actuación específica en equipos interdisciplinarios. Frente a las tensiones y desafíos expuestos, las profesionales del Trabajo Social Escolar desarrollan diversas estrategias para la construcción de su identidad y la consolidación de su espacio profesional. Una vez insertas en el entramado del sistema educativo, la afirmación de su rol específico se convierte en una tarea activa y constante. El análisis de los relatos se centra en comprender cómo desarrollan una identidad profesional propia y singular dentro del contexto particular de las instituciones escolares, prestando especial atención a la definición de sus funciones y la delimitación de una identidad profesional crítica frente a las nociones

tradicionales del Trabajo Social asistencial.

Las entrevistadas dan cuenta de un proceso de apropiación y construcción activa del espacio profesional:

"(...) Yo fui construyendo un espacio allí, hablando de la especificidad del trabajo social, porque el psicólogo daba sus aportes, el psicopedagogo también, orientaciones, adecuaciones en el caso que eran necesarias y el trabajador social también tenía que brindar y allí fui construyendo mi intervención que tuvo también que ver con mi formación en la carrera, que si bien es generalista me dio aportes, además de mi experiencia de trabajo que ya hice trabajando en la defensoría en cuanto al sistema de protección de niñas y niños que para la escuela era una cuestión hasta el momento desconocida." (Entrev. Octubre, 2024)

"(...) todo ese conocimiento me ayudó muchísimo, me nutrió y me permitió ir aportando como profesional al equipo de apoyo en la escuela, es decir ir interviniendo desde nuestra especificidad." (Entrev. Octubre, 2024)

"(...) tuve que andar mucho, digamos, atrás de la gente del Consejo para transformar esas horas que tenía en horas destinadas a trabajo social. Este andar para transformar esas horas en específicas de Trabajo Social fue el resultado de mi constancia para que se me reconozca mi función específica." (Entrev. Octubre 2024)

"(...) fui abriendo un camino en la escuela como trabajadora social, nunca me quedé callada, siempre aportaba, pero siempre como trabajadora social." (Entrev. Octubre, 2024)

Este fragmento revela la constante lucha por la estabilidad laboral y el reconocimiento profesional, donde la necesidad de fundamentar la especificidad del Trabajo Social se convierte en una estrategia clave para lograr dicho reconocimiento.

"(...) Por eso te digo, es la lucha particular del profesional. Lo que no se visualiza son todas las redes que nosotros como trabajadores sociales tendemos con otras instituciones porque eso es parte de las funciones nuestras tender redes con otras instituciones." (Entrev. Octubre 2024).

"(...) Mi propuesta para tratar en la comisión de educación del Colegio (refiriéndose al COPROSSMI) es trabajar sobre un documento donde esté el tema de las funciones del trabajador social, pero considerando las leyes que ya nos habilitan para trabajar en las escuelas". (Entrev. Octubre 2023).

"(...) Yo les digo a las colegas que trabajan como yo en escuelas: vos colega, que estás allá en la colonia, tú directivo tiene que estar en conocimiento de tus acciones". (Entrev.

Marzo, 2025).

“(…) y si se quiere la cuestión es ganarse un lugar, pero posicionado desde mi rol, porque también el secreto de nuestra función tiene que ver con eso, posicionarse en el rol de uno, porque si no, te hacen hacer cualquier cosa, porque esa es la verdad, porque si no, te hacen hacer que sirva la merienda, haga asistencialismo, o cumplir otra función que no nos corresponde”. (Entrev. Marzo 2025).

En este contexto, la importancia de las redes de contacto personal emerge como una estrategia informal, pero crucial, en la inserción y trayectoria profesional. Los relatos de las profesionales ilustran vívidamente cómo estas redes juegan un papel significativo en la obtención de oportunidades laborales y en la configuración de sus trayectorias dentro del sistema educativo:

“Yo me inscribí específicamente en la zona de la localidad (…) porque sabía que había una colega que se iba a jubilar y aposté a esa zona, por suerte se dio.” (Entrev. Octubre, 2024)

“Conocía a la directora de la escuela especial y fue ella quien me planteó formar parte del equipo interdisciplinario.” (Entrev. Octubre, 2024)

“La directora de la escuela sabía de mi puntaje en el padrón y necesitaba una trabajadora social en su equipo, ella realizó un pedido personal avalado por mi puntaje.” (Entrev. Octubre, 2024)

“En el Consejo tenía un conocido y él siempre me tuvo en cuenta y fue posibilitando que ingrese y también después para el incremento de mi carga horaria.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) me hice muy amiga de la que hoy es mi mejor amiga y ella, era profesora en educación especial y ella me ayudó un montón.” (Entrev. Octubre, 2024)

“Un pariente que militó mucho en política y era funcionario del Consejo de Educación me dio una mano con la oportunidad.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) generalmente pasa esto, porque yo te conozco a vos directora de una escuela me caíste bien vos como TS, vos como directora me decís que necesitás un TS.” (Entrev. Octubre, 2024)

“(…) ahí tuve que hacer uso también de mis contactos, porque tengo parientes que son docentes y directivos, y bueno, ahí empecé a contactarme con directoras de escuelas.” (Entrev. Octubre, 2024)

Si bien estas redes pueden facilitar el acceso a las primeras oportunidades, también señalan una significativa debilidad en la institucionalización de mecanismos formales y transparentes para la inserción profesional, basada en las competencias específicas. La prevalencia de estas redes

sugiere un sistema donde el '*quién conoce a quién*' puede eclipsar la valoración de capacidades y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, revelando un desafío para la plena profesionalización del campo y la consolidación de criterios en la selección de sus integrantes. A pesar de estos desafíos, la experiencia inicial es invaluable. Sienta las bases para la consolidación del rol y su progresiva valoración en el ámbito escolar. Este proceso no solo implica adquirir conocimientos específicos del contexto educativo, sino también forjar un espacio validado dentro de la comunidad. Identificar las complejidades de este inicio fue relevante para entender el recorrido de los/as trabajadores sociales en el particular entramado del sistema educativo. En definitiva, la etapa inicial de la carrera del Trabajador Social en escuelas de Misiones se caracteriza por una búsqueda activa en un contexto de oferta limitada y no siempre específica, la necesidad de adaptación a diversas modalidades, el uso de estrategias informales de acceso y, en ocasiones, la dependencia de la visión que las autoridades escolares tienen del Trabajo Social y su intervención. Comprender estas particularidades es fundamental para dilucidar la trayectoria y los obstáculos que enfrentan estos profesionales para afianzar su rol y su ejercicio pleno en el ámbito educativo.

La Construcción de la intervención profesional en el ámbito escolar

Este apartado profundiza en la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, desglosando sus complejidades. Analizamos cómo las profesionales construyen su intervención, buscan la legitimación de su rol y se desempeñan en equipos interdisciplinarios. A través de sus experiencias directas en contextos escolares, exploramos las tensiones, estrategias y desafíos de su quehacer diario.

El análisis de esta construcción de la intervención profesional se sitúa específicamente en el ámbito de las escuelas públicas, el espacio concreto donde estos profesionales se desempeñan y donde dicha labor se hace efectiva en su cotidianidad.

La acción profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo se expresa y despliega a través de distintos niveles de especificación dentro del espacio escolar. Cada una de estas especificaciones posee un enfoque, objetivos particulares y una serie de estrategias específicas que, al ser abordados por la profesión, posibilitan afrontar las complejas realidades que atraviesan los actores de la comunidad educativa.

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa

Este nivel de especificación se centra en la comprensión y el abordaje directo de las problemáticas que intrínsecamente vinculan lo social y lo educativo, requiriendo una mirada que integre ambas dimensiones. La intervención se manifiesta en el apoyo, orientación y facilitación de acceso a recursos, prestaciones y servicios de las políticas sociales para

estudiantes y sus familias en situaciones de vulnerabilidad. Además, incluye el diseño e implementación de acciones para abordar problemáticas específicas que surgen entre los/as estudiantes (como la prevención de adicciones o la Educación Sexual Integral) y para fortalecer el vínculo entre las familias y la escuela. Asimismo, el Trabajo Social ejerce la mediación y resolución de conflictos, promoviendo el diálogo, la comprensión mutua y la construcción de acuerdos entre los actores involucrados, y articula la intervención con otros profesionales y servicios especializados ante problemáticas complejas.

En línea con esta concepción, los relatos de las profesionales ilustran un amplio espectro de intervención directa con la población estudiantil y su entorno. Sus tareas abarcan desde la realización de entrevistas de admisión y el seguimiento de inasistencias, hasta visitas domiciliarias y acompañamiento familiar. La articulación interinstitucional y la orientación en la gestión de recursos son fundamentales en este proceso.

Una entrevistada detalla la importancia del seguimiento y la conexión con el entorno inmediato del estudiante:

"(...) Mi tarea principal en la escuela es todo lo que tiene que ver con la cuestión de las inasistencias, los motivos cuando no había contacto, cuando se perdía contacto, se hacían las visitas en domicilio para ver qué estaba pasando y ahí sí se iniciaba con los procesos de intervención y articulación más que nada con la Municipalidad y con el hospital."
(Entrev. Octubre, 2024).

Las visitas domiciliarias son reconocidas como una función central para la comprensión integral de las problemáticas de los alumnos y sus familias, ofreciendo una perspectiva clave sobre su entorno. Sin embargo, la dificultad para realizarlas sin la debida cobertura legal es una preocupación manifestada por las entrevistadas. Esta falta de respaldo se traduce en un problema importante: las actividades de trabajo de campo, como las visitas a domicilio, las entrevistas en diversos entornos y los traslados, no están debidamente cubiertas por la legislación laboral. Esto las/los deja sin la seguridad necesaria. En esencia, esta brecha en la cobertura de una parte crucial de su trabajo devela una vulneración en su seguridad y derechos. Ante esta situación, las profesionales optan por alternativas como solicitar que los padres/tutores acudan a la escuela para entrevistas, o realizan seguimientos telefónicos, buscando abordar las situaciones problemáticas de los estudiantes de la mejor manera posible.

Asimismo, intervienen ante situaciones emergentes de vulneración de derechos (violencia, abuso, maltrato), para lo cual la articulación con Defensorías de Niños/Niñas resultan fundamentales, al igual que la realización de informes socioambientales, a pesar de los desafíos que implican las visitas domiciliarias sin el resguardo adecuado.

El diagnóstico de la población estudiantil es un punto de partida fundamental según las entrevistadas, esta herramienta les permite identificar vulnerabilidades sociales y dificultades familiares.

(...) acompañamos a la familia en situación de vulnerabilidad social, en los procesos de tratamiento, rehabilitación y gestiones de pensiones o Certificado Único de Discapacidad (CUR), y todas las problemáticas que implica hacer esto cuando no hay recursos". (Entrev. Octubre, 2024).

"(...) el trabajo es profundo, abarcando incluso la negación y aceptación de la discapacidad: "el trabajo es en el proceso de aceptar tener un hijo que no responde a lo que uno esperaba, ¿no?... Y luego iniciar los trámites para tener el Certificado Único de discapacidad... y posteriormente la gestión de la pensión..." (Entrev. Octubre, 2024).

Además, intervienen en el abordaje de la deserción escolar. Una de las entrevistadas menciona su experiencia en un programa para el reingreso escolar, donde el foco era la deserción en el nivel secundario. Esto implica identificar las causas, intervenir con el estudiante y su entorno, y articular recursos para fomentar la permanencia. Las profesionales también desarrollan talleres y charlas sobre diferentes temáticas como la Educación Sexual Integral (ESI) y de inclusión educativa, además de brindar asesoramiento a cuidadoras (abuelas, tías) sobre la formalización del cuidado.

La intervención con las familias es otro eje fundamental, como lo demuestran los siguientes testimonios:

"Muchas veces las familias se sienten ajenas a la escuela, o no saben cómo acercarse. Nosotros hacemos mucho trabajo de acercamiento, a través de visitas domiciliarias o reuniones en la escuela, para que puedan expresar sus inquietudes, participar en la vida escolar de sus hijos y sentirse parte." (Entrev. Septiembre, 2024)

"Cuando hay problemas de conducta o rendimiento académico, siempre convocamos a los padres. Nuestra idea no es solo informar, sino buscar estrategias conjuntas para acompañar al estudiante. Si la familia no se involucra, es muy difícil que logremos avances significativos." (Entrev. Octubre, 2024)

Las profesionales desarrollan y presentan proyectos y propuestas de intervención al inicio del año escolar. Estas iniciativas se alinean con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se ajustan a las necesidades específicas de cada escuela, buscando fortalecer la articulación intra-institucional. Su labor se centra en el acompañamiento integral de las trayectorias educativas y la gestión de alternativas para los desafíos sociales que afectan a estudiantes y familias.

"Muchas de las familias que atendemos no conocen los programas sociales a los que tienen derecho, o no saben cómo acceder a ellos. Nuestra tarea es justamente esa: orientarlas, acompañarlas en el trámite, e incluso gestionar con Desarrollo Social o ANSES para que puedan acceder a las asignaciones, pensiones o programas alimentarios que les corresponden." (Entrev. Septiembre, 2024)

"Constantemente estamos trabajando con la gestión de becas. Los chicos vienen con situaciones económicas muy complicadas y sin el apoyo de una beca, se les hace imposible continuar en la escuela. Nosotros tramitamos la beca, hacemos el seguimiento y nos aseguramos que ese apoyo llegue a las familias."(Entrev. Septiembre, 2024)

"Hemos implementado talleres de prevención de adicciones con los chicos de los últimos años. Lo hacemos en conjunto con el equipo de salud del centro de atención primaria más cercano. La idea es darles herramientas para que puedan identificar los riesgos y tomar decisiones informadas. Es una problemática que vemos mucho en la escuela y necesitamos abordarla de forma preventiva."(Entrev. Octubre, 2024)

"La ESI es un tema central. No solo brindamos información a los estudiantes, sino que también trabajamos con los docentes para que puedan abordar estos temas en el aula de manera adecuada. Hemos tenido que intervenir en situaciones de acoso o discriminación, y ahí nuestra función es brindar un espacio de contención y orientación, y promover el respeto." (Entrev. Octubre, 2024)

"En situaciones de convivencia difíciles, por ejemplo, cuando hay rumores o agresiones, nuestra intervención es fundamental para desactivar la escalada del conflicto y construir un espacio de respeto. Trabajamos con los implicados, con los compañeros y con la familia si es necesario."(Entrev. Septiembre, 2024)

A Nivel Institucional

Dentro de la institución educativa, la especificidad de la intervención del Trabajo Social se centra en la comprensión y el abordaje de las dinámicas internas para promover el desarrollo humano integral y la inclusión. Esta labor se concreta en la realización de diagnósticos e identificación de necesidades para comprender las problemáticas sociales y educativas que afectan a la comunidad escolar. A partir de este conocimiento, se elaboran y ponen en marcha propuestas de intervención socio-educativas dirigidas a abordar problemáticas específicas (ej. acoso escolar, violencia intrafamiliar, ausentismo).

Para lograr esto, las profesionales del Trabajo Social despliegan un amplio abanico de estrategias en su interacción con los distintos actores de la institución:

- **Con los integrantes del Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo (EOA):**

La colaboración con otros profesionales es crucial. Las entrevistadas resaltan la importancia de la integración y el funcionamiento coordinado de los EOA. Esto implica un constante posicionamiento profesional, aprendido en la praxis, para defender sus incumbencias y evitar ser asignadas a tareas que no corresponden (como "servir la merienda, hacer asistencialismo, o cumplir otra función que no nos corresponde" – expresiones de una de las entrevistadas). Conocer las normativas sobre las funciones de los equipos es fundamental para esta defensa. El trabajo en equipo es valorado por facilitar la toma de decisiones, como indica una profesional.

"(...) Desde mi experiencia me favoreció trabajar en equipo, porque cuando yo ingresé a trabajar yo era la nueva no solamente de dentro del equipo sino en la escuela. Entonces como proceso de inserción, obviamente uno tiene que ganarse el espacio." (Entrev. Octubre, 2024).

"Trabajar en el EOA es clave. No podríamos abordar las situaciones complejas de los chicos y sus familias si no tuviéramos la mirada de la psicopedagoga, la psicóloga y nosotros desde el trabajo social. Cada uno aporta una perspectiva diferente y complementaria, y eso enriquece muchísimo la intervención." (Entrev. Octubre, 2024).

"Las reuniones de equipo son fundamentales. Ahí ponemos en común los casos, discutimos las estrategias, y decidimos cómo vamos a intervenir. Es un espacio de construcción colectiva y de apoyo mutuo. Si el EOA funciona bien, la respuesta a la escuela y a las familias es mucho más integral." (Entrev. Octubre, 2024).

"Hay casos en los que la psicóloga detecta una situación de vulnerabilidad social, y ahí entramos nosotros. O la psicopedagoga identifica un problema de aprendizaje que puede estar relacionado con el entorno familiar. Estamos en constante comunicación y articulación, no trabajamos de forma aislada." (Entrev. Octubre, 2024).

El posicionamiento firme por parte de las trabajadoras sociales da cuenta de estrategias fundamentales para la optimización de los recursos profesionales y la calidad de la intervención socio-educativa. Implica un diálogo constante con los equipos directivos y los colegas interdisciplinarios, explicando el valor de su mirada y la especificidad de sus herramientas. Es un acto de defensa de la profesión, pero, sobre todo, un compromiso con la población, asegurando que su labor se desarrolle en el marco de sus incumbencias.

Los testimonios de las profesionales de Trabajo Social que se exponen a continuación revelan una realidad ineludible: la necesidad constante de posicionar y defender sus incumbencias profesionales.

"Al principio, sobre todo, tenías que explicar mucho qué hacía una trabajadora social en la escuela. A veces te querían cargar con tareas administrativas o de 'asistencia' que no tienen que ver con nuestra especificidad. Fue un aprendizaje constante el de visibilizar nuestras incumbencias, explicar que no éramos solo 'las que buscaban becas'". (Entrev. Junio, 2024)

"Es fundamental marcar la cancha desde el principio. Somos parte de un equipo, pero cada disciplina tiene su especificidad. No podemos, por ejemplo, hacer terapia o dar diagnósticos psicopedagógicos. Nuestro rol es el abordaje socio-familiar y la articulación de redes, y eso hay que dejarlo claro para que el trabajo sea efectivo y no nos desdibujemos."(Entrev. Junio, 2024)

"A veces la escuela te pide que hagas cosas que exceden tu rol, por ejemplo, que vayas a buscar a un alumno que no vino o que hagas un trámite que podría hacer el personal administrativo. Ahí es donde tenemos que posicionarnos y explicar por qué eso no nos corresponde, sin dejar de ser colaborativas, pero cuidando nuestra función." (Entrev. Junio, 2024)

"El respeto de las incumbencias es un trabajo de todos los días. Hay que estar atentas, dialogar con los directivos y con los mismos colegas del EOA si es necesario. No es para confrontar, sino para asegurar que cada uno aporte desde su saber específico y que el equipo funcione de manera óptima."(Entrev. Octubre, 2024)

- **Con directivos y docentes:** La relación con los directivos influye directamente en la dinámica y cohesión de los equipos. Las estrategias varían desde la adaptación a una mayor informalidad ("mucha informalidad muchas veces") en algunas escuelas, hasta la respuesta a la demanda de un control riguroso y la presentación de informes escritos en otras ("*la que solicita mucho más informe, la que pide que quede todo registrado sí o sí se registre en el cuaderno, en la planilla*"). Para las profesionales, es fundamental que el directivo ("*... tenga esta mirada de la importancia de tener un equipo interdisciplinario... porque hay directivos por ahí que creen que la presencia de los profesionales va a ser una lucha de poder con ellos.*") (Entrev. Octubre, 2024).

Las profesionales activamente buscan influir en el marco normativo y conceptual de las instituciones educativas, asegurando que las necesidades de estudiantes y familias sean consideradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otras propuestas pedagógicas.

"Siempre estamos atentas a las revisiones del PEI de cada escuela. Es nuestro espacio para aportar la mirada social, para que se incluyan estrategias que contemplen la vulnerabilidad, la diversidad cultural o los problemas de acceso a recursos que viven

nuestras familias. No podemos quedarnos solo en la asistencia, hay que pensar la escuela desde el contexto." (Entrev. Junio, 2024)

"Cuando se discuten nuevas normativas internas o protocolos de actuación, procuramos estar presentes. Nuestra voz es fundamental para que se entienda cómo ciertas decisiones pueden impactar en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, en los acuerdos de convivencia, siempre insistimos en que se considere el entorno social y no solo la disciplina punitiva." (Entrev. Octubre, 2024)

Esto revela que la aceptación y el reconocimiento del rol del Trabajo Social a este nivel dependen en gran medida de la visión del equipo directivo y que, si tienen la posibilidad de elegir van a pedir psicólogo y psicopedagogo... porque ellos creen que el trabajador social solo trabaja con la gente pobre". (Entrev. Octubre, 2024)

"Con algunos directivos hay mucha informalidad muchas veces. Te llaman al pasillo, te plantean una situación, y por ahí la respuesta es más inmediata, más de 'vamos viendo'. Se trabaja mucho desde la confianza". (Entrev. Octubre 2024)

"Otros directivos, en cambio, son los que solicitan muchos más informes, la que pide que quede todo registrado sí o sí, que se registre en el cuaderno, en la planilla. Ahí tenés que ser mucho más meticulosa con la documentación, justificar cada paso, lo cual tiene sus ventajas para sistematizar el trabajo, pero también puede ser un poco más burocrático."(Entrev. Octubre, 2024)

"Es fundamental que el directivo tenga esta mirada de la importancia de tener un equipo interdisciplinario. Porque hay directivos por ahí que creen que la presencia de los profesionales va a ser una lucha de poder con ellos, o que vienen a quitarles autoridad. Si no hay esa confianza, todo es más difícil."(Entrev. Octubre, 2024)

"La verdad es que la aceptación y el reconocimiento del rol del Trabajo Social a este nivel dependen en gran medida de la visión del equipo directivo. Si ellos entienden lo que aportamos, nos abren las puertas. Si no, nos ven como un 'extra' o algo secundario."(Entrev. Octubre, 2024)

"Lo he escuchado varias veces, si ellos tienen la posibilidad de elegir, van a pedir psicólogo y psicopedagogo... porque ellos creen que el trabajador social solo trabaja con la gente pobre'. Es un prejuicio que todavía tenemos que derribar, el de asociarnos solo con la carencia económica."(Entrev. Octubre, 2024)

- La labor con los/as **docentes** se centra en la orientación y el asesoramiento sobre problemáticas socioeducativas, facilitando la comprensión de los factores sociales que

inciden en las trayectorias de los estudiantes y proponiendo abordajes colaborativos en el aula y fuera de ella.

“Nosotros trabajamos mucho de la mano con los docentes. Cuando ven que un chico tiene problemas de inasistencia, de bajo rendimiento o de comportamiento, nos avisan y ahí empezamos a cruzar información. Les ayudamos a entender que muchas veces lo que pasa en el aula es un reflejo de lo que sucede afuera, en la familia o en el barrio.”(Entrev. Septiembre, 2024)

“Es clave la sensibilización. A veces los docentes no tienen idea de las condiciones de vida de algunos chicos. Entonces, a través de charlas informales, o incluso en las reuniones de docentes, les facilitamos la comprensión de los factores sociales que están incidiendo: si hay una situación de violencia, de pobreza extrema, o de falta de recursos básicos. No es para justificar, es para tener una mirada más empática y holística.”(Entrev. Septiembre, 2024)

“Cuando un docente nos plantea una situación, no solo le decimos 'andá a hablar con la familia'. La idea es proponer abordajes colaborativos. Por ejemplo, si un chico no tiene materiales, vemos cómo desde la escuela se lo puede ayudar, o si el problema es de alimentación, articulamos con el comedor. A veces se trata de sugerir estrategias en el aula para que ese estudiante se sienta más contenido e integrado, o de flexibilizar algunas exigencias académicas si la situación lo amerita.”(Entrev. Septiembre, 2024)

“Hemos acompañado a docentes a hacer visitas domiciliarias para que ellos mismos vean el contexto. Esa experiencia es muy enriquecedora porque les permite dimensionar la complejidad de la realidad de los estudiantes y entender por qué actúan de determinada manera. Esa mirada conjunta es lo que nos permite diseñar estrategias realmente efectivas, tanto dentro como fuera del aula.”(Entrev. Septiembre, 2024)

“Nuestro rol es también el de mediar entre la familia y el docente cuando hay desencuentros o falta de comunicación. Buscamos generar un espacio de diálogo donde ambos puedan expresar sus preocupaciones y llegar a acuerdos para el beneficio del estudiante. Es un trabajo de construcción de puentes constante.”(Entrev. Septiembre 2024)

- **Con los/as estudiantes (en el contexto escolar):** Las profesionales de Trabajo Social en el ámbito escolar operan bajo una concepción fundamental de los estudiantes y sus familias como sujetos de derechos. Esta perspectiva, enmarcada en los principios de la inclusión social y educativa, orienta sus prácticas hacia la garantía de derechos y la superación de barreras para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Si bien la intervención directa con los estudiantes y sus familias en situaciones de vulnerabilidad se detalla más en el nivel de la problemática socioeducativa, a nivel institucional las profesionales implementan estrategias que constituyen el meollo de su demanda cotidiana. Esto incluye la observación en espacios escolares (recreos, aulas, comedores) para identificar dinámicas y problemáticas, la organización de encuentros o talleres grupales dentro de la escuela para sensibilizar sobre temas como la convivencia, el respeto a la diversidad o la prevención de conflictos, y la identificación de indicadores de riesgo o alertas tempranas que requieran una derivación a otros profesionales del Equipos de Orientación y Apoyo o a otras instituciones. Además, brindan orientación y acompañamiento individual o grupal a estudiantes que presentan dificultades en su adaptación o integración escolar, y participan activamente en la mediación de conflictos entre pares o con adultos.

"Suelen surgir conflictos entre los estudiantes, o entre estudiantes y docentes. Nosotros actuamos como mediadores, propiciando el diálogo y buscando que las partes lleguen a un acuerdo. No se trata de buscar culpables, sino de encontrar soluciones que beneficien a todos y promuevan un buen clima escolar." (Entrev. Septiembre, 2024)

- **Otras instituciones y organizaciones.** Gestión de recursos y articulación intersectorial.

Un elemento distintivo de este nivel es la capacidad para identificar, gestionar y articular recursos tanto dentro como fuera de la institución escolar. Esto implica establecer redes de colaboración con organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y la comunidad en general para dar respuestas integrales a las necesidades que exceden la capacidad de la escuela.

"Hay situaciones que exceden nuestra intervención, por ejemplo, casos de violencia familiar o de abuso. En esos momentos, articulamos directamente con la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (Dinaf) o con la policía, para que se tomen las medidas necesarias y se garantice la protección de los menores. No estamos solas, trabajamos en red." (Entrev. Octubre, 2024)

"Cuando identificamos problemas de salud mental o discapacidad, derivamos a los estudiantes y sus familias a los profesionales especializados. Hacemos el nexo con el hospital o con los centros de rehabilitación, y nos aseguramos de que puedan acceder a la atención que necesitan." (Entrev. Octubre, 2024)

"Constantemente estamos en contacto con diferentes instituciones: el centro de salud, la municipalidad, otras escuelas. La articulación interinstitucional es clave para garantizar el acceso a recursos y servicios, y para que la intervención sea integral." (Entrev. Marzo, 2025)

Sin embargo, el ejercicio profesional en este nivel de especificación no está exento de dificultades.

Una de las tensiones más mencionadas es la primacía de lo psicopedagógico, que a veces dificulta la toma de decisiones conjuntas si no hay una confluencia real de todos los profesionales:

"(...) la escuela si bien puede haber un montón de factores sociales sigue siendo de enseñanza, entonces lo que va a primar siempre va a ser lo psicopedagógico. Por más que sea en la modalidad especial, lo psicopedagógico es fundamental entonces a veces no tener ese encuentro con ese profesional se torna un poco más difícil a la hora de tomar decisiones." (Entrev. Marzo, 2025).

Otro obstáculo reside en la dispersión de horas cátedra y la no coincidencia horaria entre los integrantes del equipo: "(...) lo que me está pasando es que yo no me estoy cruzando con la psicopedagoga. Entonces me demanda un tiempo extra de escuchar a ver qué es lo que ella vio, qué le pareció." (Entrev. Octubre, 2024). Además, "hay pocas horas o hay muchas horas repartidas en varias personas, entonces son varias personas cumpliendo los roles, entonces ahí es donde también se genera mucho, se complica un poco más el trabajo en equipo y de articular todo". (Entrev. Octubre, 2024). La aceptación y el reconocimiento del rol del Trabajo Social a este nivel dependen en gran medida de la visión del equipo directivo, ya que "si tienen la posibilidad de elegir van a pedir psicólogo y psicopedagogo... porque ellos creen que el trabajador social solo trabaja con la gente pobre." (Entrev. Octubre, 2024).

A Nivel Político-Institucional

La especificidad de la intervención aquí radica en la serie de estrategias que las profesionales ponen en práctica para incidir en la formulación, implementación y evaluación de políticas institucionales a nivel escolar, aportando la dimensión social y comunitaria al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otras propuestas. Esto asegura que las políticas y prácticas escolares consideren las necesidades y contextos de vida de estudiantes, familias y la comunidad. Las acciones distintivas en este nivel incluyen la intervención en la elaboración de normativas, la presentación de propuestas a las autoridades y la vinculación con políticas sociales.

"Hemos presentado propuestas a las autoridades del Ministerio de Educación para incluir la perspectiva de género y la Educación Sexual Integral de forma transversal en el currículo. No solo se trata de capacitaciones, sino de que la institución asuma estas problemáticas como propias y las aborde desde sus políticas." (Entrev. Octubre, 2024)

La relación con autoridades del Consejo de Educación y la supervisión demanda una estrategia de posicionamiento activa, donde la argumentación basada en la normativa vigente es una herramienta fundamental para defender las incumbencias y demandar el reconocimiento.

"Con las supervisoras, la estrategia es siempre la misma: hay que ir con la normativa en la mano. Si nos piden algo que no nos corresponde, citamos la Resolución N° 1948 del Consejo General de Educación de Misiones, la que crea el Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar. Ahí está claro nuestro rol y lo que no es nuestra función."

"Muchas veces nos encontramos con la falta de claridad sobre qué hace un trabajador social en la escuela, vos decís psicopedagogo y te queda muy claro, a cualquiera le queda muy claro lo que hace el psicopedagogo, ahora decir trabajador o trabajadora social es como que a ellos se le hace algo muy amplio que termina sin saber qué es; como que ellos entienden que nosotros trabajamos en muchos espacios, pero no les queda claro." (Entrev. Septiembre 2024)

"Esta ambigüedad nos obliga a un posicionamiento constante, argumentando nuestro trabajo específico. Es decir, constantemente tenemos que dejar en claro que nuestro trabajo no es "servir la merienda o hacer asistencialismo". (Entrev. Septiembre 2024)

"Esa falta de conocimiento lleva a que nos pidan tareas que no son de nuestra incumbencia. Ahí es donde la defensa del rol es vital. No es que nos neguemos a colaborar, sino que debemos explicar que, si nos ocupamos de eso, dejamos de hacer lo que realmente le aporta valor a la institución desde nuestra especificidad." (Entrev. Septiembre 2024)

"A veces es una lucha. Tenemos que argumentar y citar la resolución a nivel provincial que establece la incorporación de la profesión en los equipos a nivel escolar. Esa base legal nos da la fuerza para decir 'esto sí, esto no', y contribuye a la jerarquización del Trabajo Social en la educación." (Entrev. Septiembre 2024)

Las profesionales realizan intervenciones directas ante autoridades del Consejo de Educación y la supervisión. Frente a las supervisoras/es, las profesionales implementan una estrategia de posicionamiento y defensa de su rol. Esto implica argumentar y citar las normativas vigentes, como la Resolución N° 1948 del Consejo General de Educación de Misiones que crea la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar que establece la incorporación de la profesión en los equipos a nivel escolar. Al sustentarse en estos marcos legales, pueden argumentar contra las demandas que no se corresponden con su perfil profesional y reclamar el reconocimiento de su especificidad. Esta acción no solo protege su espacio de intervención,

sino que también contribuye a la jerarquización y clarificación del Trabajo Social dentro de la estructura institucional de la educación.

Como lo expresa una entrevistada refiriéndose a directivos y supervisores, existe una falta de claridad sobre el rol del Trabajo Social:

"(...) vos decís psicopedagogo y te queda muy claro, a cualquiera le queda muy claro lo que hace el psicopedagogo, ahora decir trabajador o trabajadora social es como que a ellos se le hace algo muy amplio que termina sin saber qué es; como que ellos entienden que nosotros trabajamos en muchos espacios, pero no les queda claro." Esta falta de claridad a menudo lleva a la asignación de tareas que no corresponden a nuestra incumbencia, como "servir la merienda o hacer asistencialismo", lo que hace que de forma constante tenemos que tener claro nuestros posicionamientos y argumentar nuestro trabajo específico." (Entrev. Septiembre 2024)

La participación activa de varias profesionales en el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI), especialmente en la comisión de educación, evidencia otra estrategia para la búsqueda de reconocimiento y el debate sobre el Trabajo Social escolar. Este involucramiento es crucial para incidir en normativas y visibilizar la especificidad del rol ante las autoridades del Consejo de Educación de la provincia.

Los testimonios de las profesionales revelan una constante lucha por la titularización y el reconocimiento formal de sus horas cátedra, lo que evidencia un desafío que les insume la generación de estrategias diversas ante las autoridades.

La participación activa en el Colegio de Profesionales de Servicio Social de Misiones (COPROSSMI) es otra estrategia clave para el reconocimiento y la incidencia en normativas, a la par de la constante batalla por la titularización de las horas cátedra.

"Estar en la comisión de educación del COPROSSMI es fundamental. Es el espacio donde nos encontramos con otras colegas, debatimos sobre el Trabajo Social escolar, y planificamos acciones para incidir en normativas y visibilizar nuestro rol ante las autoridades del Consejo de Educación." (Entrev. Octubre 2024)

La lucha por la titularización ha sido un proceso largo y muy desgastante para muchos profesionales. Como señala una entrevistada, su experiencia implicó años de desempeño con horas interinas hasta lograr la titularidad en 2017, lo que no solo implica estabilidad laboral, sino el reconocimiento formal de su espacio. (Entrev. Octubre 2025)

Otro relato ilustra la complejidad de este camino: una profesional pudo titularizarse en 2010 sólo cuando su titular se jubiló, describiendo un arduo procedimiento de gestión ante las

autoridades para transformar horas que no eran específicas de Trabajo Social, sino "libres" u "optativas", un proceso que le llevó considerable tiempo. (Entrev. Octubre 2024)

Estos procesos personales se entrelazan con la necesidad de incidir en la Junta de Clasificación para la revisión de nomencladores que aún utilizan la denominación "asistente social", promoviendo el cambio a "Equipo de Orientación Escolar" en la normativa oficial. Esta labor se complementa con el trabajo activo en la elaboración de propuestas para incorporar las funciones del Trabajo Social y de los equipos interdisciplinarios al Estatuto Docente, con capítulos específicos sobre sus roles y carga horaria. (Entrev. Octubre 2024)

Un ejemplo claro de esta labor lo señala una de las entrevistadas: "(...) estamos trabajando en un documento para poder convertirlo ojalá pronto en normativa que regule el funcionamiento de los equipos".(Entrev. Octubre 2024)

Las entrevistadas también demuestran una mirada crítica sobre la Ley del Servicio Social Escolar (Ley N° 300), reconociéndola como: "*una herramienta y un antecedente importante*", pero señalando que su sola existencia no garantiza su efectivización sin la voluntad política del Consejo de Educación. Argumentan la necesidad de trabajar para su implementación y posible inclusión en el Estatuto Docente, pues "es la única manera". Incluso se promueve la creación de una "supervisión exclusiva hacia los equipos de orientación" y se defiende la jerarquización del Trabajo Social a través de la autonomía y funciones específicas.

"La Ley 300 es una herramienta y un antecedente importante, pero su sola existencia no garantiza nada. Lo que falta es la voluntad política del Consejo de Educación para que se efectivice. Si no la implementan, es letra muerta." (Entrev. Octubre 2024)

"Tenemos que seguir trabajando para que esa ley no quede en el olvido y, si es posible, se incluya en el Estatuto Docente, porque esa es la única manera de que tenga peso real y de que se reconozcan nuestras funciones y carga horaria."(Entrev. Octubre 2024)

"No se trata solo de la ley, sino de crear una supervisión exclusiva hacia los equipos de orientación. Necesitamos un espacio que entienda nuestra especificidad y que defienda la jerarquización del Trabajo Social a través de la autonomía y funciones específicas, no como un apéndice de otras áreas."(Entrev. Octubre 2024)

Tensiones en el Ejercicio Profesional del Trabajo Social en el Ámbito Educativo

Este apartado se adentra en el análisis de las principales tensiones que atraviesan el ejercicio profesional del Trabajo Social a partir de los testimonios de las profesionales entrevistadas, se identifican y profundizan diversas fricciones y desafíos que configuran un campo de intervención complejo y en constante disputa. Estas tensiones se estructuran en torno a: la discrepancia entre las normativas existentes y su implementación práctica; las disputas de

incumbencia con otras profesionales; las relacionadas con enfoques, concepciones de la intervención; vinculadas a la relación entidad gremial y sus matriculados; las que emergen entre la formación académica y la formación específica para el ámbito escolar y las inherentes a la especificidad disciplinar del Trabajo Social en el campo de la educación.

Tensiones derivadas de la discrepancia entre las normativas existentes y su implementación práctica

Esta primera fuente de tensión surge de la brecha entre lo establecido en las normativas y su concreción en el día a día escolar.

Es importante señalar que estas tensiones se manifiestan de manera transversal, permeando los distintos niveles de especificación del ejercicio profesional que se detallan a continuación.

A Nivel Político-Institucional: La tensión se hace evidente cuando las políticas y normativas formuladas por las instancias superiores no se traducen en directrices claras o recursos adecuados para su implementación a nivel institucional. Asimismo, se observa cuando las normativas generales no consideran las especificidades del Trabajo Social escolar, lo que dificulta su operatividad y pertinencia en este campo particular. La falta de reglamentación de leyes específicas, como la Ley del Servicio Social Escolar (Ley N° 300), obliga al Trabajo Social a subsumirse a la legislación general docente, lo que genera incertidumbre sobre sus atribuciones, responsabilidades y límites de intervención. Esta carencia se traduce en una constante lucha por la legitimación de sus espacios laborales y por la dignificación de sus condiciones de trabajo, ya que el marco laboral docente no se ajusta a las particularidades del quehacer del Trabajo Social.

A Nivel Institucional (en la escuela): Dentro de la escuela, esta tensión se manifiesta en la influencia de ciertos estilos de funcionamiento institucional y rasgos de la cultura institucional. Estos elementos contribuyen a la falta de conocimiento o comprensión de las normativas por parte de los diversos actores, a una aplicación inconsistente de las reglas, y a la ausencia de mecanismos efectivos para asegurar su cumplimiento. La cultura institucional, a menudo, prioriza la informalidad sobre la formalidad, lo que se traduce en una tendencia a resolver situaciones o tomar decisiones basándose en costumbres, acuerdos tácitos o relaciones personales, en lugar de adherirse estrictamente a los procedimientos y reglamentos establecidos. Esta predilección por lo informal puede generar ambigüedad y restar peso a la autoridad de las normativas explícitas.

Complementariamente, los estilos de gestión institucional, especialmente en lo que respecta a la comunicación y la toma de decisiones, tienden a ser centralizados y poco transparentes. La información sobre las normativas no fluye de manera efectiva, quedando concentrada en ciertos

actores o esferas. Esta falta de transparencia en los procesos decisorios puede llevar a que las normas se perciban como arbitrarias o incomprensibles, y que su aplicación dependa de la interpretación o voluntad de unos pocos, resultando en inconsistencias. En síntesis, estas dificultades en la gestión de las normativas son un reflejo directo de cómo la institución, a través de su cultura y sus modalidades de gestión, incide sobre las interacciones y define el peso de lo formal versus lo informal.

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa: En este nivel de especificación, la tensión puede surgir cuando las normativas no ofrecen guías claras para abordar problemáticas específicas en el ámbito socio-educativo, o cuando la falta de recursos o apoyo institucional dificulta la implementación de intervenciones basadas en la normativa, dejando a los/as profesionales con poca orientación para la acción.

Tensiones Derivadas de la Disputa de Intervención con Otras Profesiones

El Trabajo Social en la escuela también se ve afectado por fricciones con otras disciplinas que intervienen en el mismo campo, lo que genera una disputa por el espacio profesional.

A Nivel Institucional (en la escuela): Esta tensión es muy significativa en el trabajo cotidiano dentro de la escuela. Se manifiesta en la superposición de roles y la potencial generación de conflictos con profesionales de otras disciplinas como psicólogos y psicopedagogos, y otros integrantes de los equipos interdisciplinarios de orientación y apoyo escolar. Estas profesiones, con una tradición de trabajo más arraigada en los espacios institucionales educativos, pueden generar dinámicas que afectan la autonomía y la capacidad de acción del Trabajo Social en la escuela. Los testimonios reflejan esta lucha:

"Fui como sobreviviendo, quizás es muy difícil la templanza que tiene que tener el trabajador social para poder nacer en el espacio del rol del trabajador social dentro de las escuelas, porque en principio es el desconocimiento y hasta donde vamos a poder llegar y; desde nuestra especificidad e idoneidad estamos como en una lucha con los psicopedagogos porque hay cierto e importantísimos celos, un desconocimiento total, te digo desde la propia experiencia porque tengo notas de otros docentes y psicopedagogos que sin conocerme cuestionaban porque el rector de la secundaria donde trabajo trae a una trabajadora social en la escuela cuando el espacio es para una psicopedagoga."(Entrev. Octubre 2024)

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa: A este nivel, esta tensión se manifiesta en disputas de intervención sobre cómo se abordan las problemáticas específicas entre los/as diferentes profesionales. Lejos de ser meras diferencias de opinión, estas disputas se dan porque cada profesional o equipo propone enfoques distintos y estrategias diversas para abordar las

problemáticas específicas que surgen en el ámbito educativo, pugnando por la implementación de un modelo de intervención particular. La raíz de esta fricción es, en muchos casos, los marcos teórico-metodológicos en disputa. No se trata solo de preferencias personales, sino de paradigmas de intervención que subyacen a las propuestas de cada actor. Por ejemplo: ¿se prioriza un enfoque psicopedagógico centrado en el aprendizaje individual?, ¿o uno socio-comunitario que enfatiza el contexto familiar y social?, ¿o un enfoque clínico-psicológico?, ¿o uno centrado en la disciplina institucional? Estas visiones, a menudo opuestas, generan fricción porque cada paradigma implica una forma particular de entender el problema, de definir los objetivos y de asignar roles. La falta de un marco conceptual compartido o la ausencia de mecanismos institucionales para negociar y conciliar estas diferentes perspectivas agudiza la tensión, dificultando una acción coordinada y efectiva. En última instancia, esta lucha por la hegemonía de un modelo impacta directamente en la coherencia y efectividad de las respuestas institucionales.

Además, las disputas con otras disciplinas evidencian que el reconocimiento profesional se disputa en el campo a través de la definición práctica de las incumbencias, y no solo por lo que establecen los títulos o las leyes generales. Es en la interacción cotidiana donde se legitima o se desdibuja el espacio del Trabajo Social:

"yo por ejemplo desde el principio presenté una propuesta de intervención como trabajadora social en la escuela, yo elaboré una propuesta de intervención y todas las líneas de acción en las cuales yo podía intervenir, que la elaboré yo de acuerdo a este diagnóstico previo que después yo en el desarrollo fui confirmando que esta era la situación (...)"(Entrev. Octubre 2024)

Tensiones Relacionadas con Enfoques, Concepciones y Tendencias de la Intervención en el Ámbito Educativo

Esta tensión se centra en los enfoques, conceptualizaciones y marcos teóricos que guían la práctica en el ámbito educativo, y cómo estos pueden generar fricciones.

A Nivel Político-Institucional: Las políticas educativas pueden estar influenciadas por ciertos enfoques teóricos o tendencias de intervención que no siempre se alinean con los principios y el enfoque teórico-metodológico del Trabajo Social. Esto puede generar una tensión significativa a la hora de implementar políticas a nivel institucional, ya que los lineamientos recibidos pueden entrar en conflicto con la perspectiva propia de la profesión.

A Nivel Institucional (en la escuela): Dentro de la escuela, pueden existir diferentes concepciones sobre el rol del Trabajo Social y los enfoques de intervención. Estas visiones a

menudo entran en conflicto con las perspectivas de directivos, docentes y otros profesionales, generando tensiones en el trabajo cotidiano.

Es importante destacar que las entrevistas enfatizan la "fuerza" que reside a nivel de la escuela en la presentación de un "proyecto institucional" que fundamente las funciones y objetivos del Trabajo Social, incluso ante la falta de normativas claras. Como se menciona:

"(...) cuando presentamos con mi compañera que en este caso yo trabajo con una psicopedagoga presentamos juntas al comienzo del año presentamos cuando empieza cuando es la fecha de presentación de las planificaciones de la de las colegas, de las maestras después del PEI ahí se presenta el proyecto. Entonces ahí uno fundamenta de vuelta las funciones y qué bueno, qué objetivos tiene para ese año y bueno todo como un proyecto, ¿no? Y ahí está el fuerte del colega y el colega tiene que así apuntar a su función entonces cuando tiene que ir al directivo le explica en base a un proyecto de institucional que hacen en conjunto como". (Entrev. Octubre 2024)

Esta práctica subraya la importancia de construir y legitimar activamente la intervención profesional desde la propia escuela. El valor que las entrevistadas otorgan a este "proyecto institucional" ante los directivos demuestra que el reconocimiento profesional se edifica en la praxis cotidiana, incluso en ausencia de marcos normativos claros a nivel provincial o nacional. Es una forma de posicionar el rol desde una base argumentada y colaborativa.

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa: Finalmente, al abordar problemáticas socioeducativas específicas, pueden surgir tensiones significativas entre los diferentes enfoques teóricos que guían la intervención. La priorización de un enfoque individual, familiar o comunitario, por ejemplo, puede ser fuente de conflicto si no existe un acuerdo claro o una visión institucional compartida. La elección de una estrategia particular depende en gran medida del marco conceptual que se privilegie, y la falta de cohesión en este aspecto puede derivar en intervenciones fragmentadas. La necesidad de un abordaje integral exige una constante negociación y articulación de estas perspectivas para garantizar una respuesta pertinente y viable a las complejas realidades de estudiantes y sus familias.

Tensiones Existentes entre la Organización Profesional y sus Matriculados

Esta sección explora las fricciones internas y externas que enfrenta el propio Colegio Profesional (COPROSSMI) en la defensa de los intereses de sus miembros.

A Nivel Político-Institucional: Existen tensiones significativas entre los/as matriculados y el Colegio Profesional (COPROSSMI) debido a desacuerdos en las definiciones y posicionamientos adoptados por la organización profesional para abogar por el reconocimiento y las condiciones laborales de los trabajadores sociales en el ámbito escolar, particularmente a

nivel de las políticas educativas y de las instituciones educativas. Relatos de los/as entrevistados/as evidencian estas tensiones:

"Considero que el malestar fue cuando desde nuestro colegio, en su momento, presentó la primera propuesta sobre la Ley del Servicio Social... porque los otros colegiados medio que se ofendieron, porque digamos que nosotros fuimos por nuestro lado, y ahí era ir todos juntos para poder tener la normativa ya establecida." (Entrev. marzo, 2025)

"Recuerdo esas reuniones, lo que pasa que eso no se pudo culminar... porque como todas las reuniones, a veces predomina el ego, ahí hubo todo un tema de enfrentamiento."(Entrev. octubre, 2024)

"Yo dejé de participar después de las reuniones, porque bueno, yo particularmente tuve una discusión... y por ahí querían acaparar muchas cosas, viste, y no dejaban participar a todos los colegas."(Entrev. octubre, 2024)

"(...) hay un montón de normas dando vueltas por fuera, lo que nos falta todavía es la reglamentación de eso, que se establezca por resoluciones y que se incorpore, por ejemplo, al estatuto docente, que hace un montón que no se modifica, que se incorpore un capítulo que te haga que ver lo que los equipos de orientación hacen y sobre todo el tema de la carga horaria nuestra, que es distinta a un maestro de grado, a un profesor especial, que se delimita ahí las funciones y roles de cada profesional."(Entrev. octubre, 2024)

"(...) cuando uno se sienta a hablar con un funcionario, por ejemplo, con el presidente del Consejo, él desconoce cuál es el trabajo social en escuelas, se guía por lo que él conoce de lo que hace un trabajador social en el GPI. Entonces, es ¿para qué va a existir esto, para que una dirección de servicio social escolar? si ya existe el GPI, ya lo puede hacer el equipo del GPI". (Entrev. marzo, 2025)

"(...) Estos dos espacios institucionales son diferentes GPI y Dirección de Servicio Social que establece la Ley, pero pueden ir de la mano, porque el GPI es una entidad formada y ya todos entendemos los que trabajamos en el Consejo. Entonces es totalmente diferente lo que hace el GPI con lo que hacemos nosotros o lo que haríamos nosotros dándole el encuadre de esto que te digo de la Dirección de Trabajo Social Escolar a nivel del Consejo, porque el director de esa dirección va a ser un profesional de trabajo social, es el que va a entender de qué se está hablando". (Entrev. marzo, 2025)

Los relatos de las profesionales revelan una clara necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y coordinación dentro del propio Colegio Profesional. Este fortalecimiento no solo permitiría una mayor cohesión en las acciones que se emprenden, sino que también facilitarían la

construcción de consensos y una colaboración más plena entre sus miembros. En última instancia, una mayor unidad en el Colegio Profesional podría potenciar su capacidad para incidir y representar los intereses del Trabajo Social en el ámbito educativo.

El planteo de una superposición de funciones entre el GPI y lo que podría establecer la Ley del Servicio Social Escolar, especialmente desde la perspectiva de las autoridades del Consejo, plantea un desafío para la implementación efectiva de la Ley y para el reconocimiento del Trabajo Social Escolar como un campo diferenciado. El Colegio Profesional debería trabajar para clarificar los roles y responsabilidades de cada instancia y abogar por una implementación de la ley que valore la especificidad del Trabajo Social.

Este punto crucial evidencia una tensión significativa a nivel político-institucional. El desconocimiento por parte de las autoridades del Consejo General de Educación sobre el rol y las funciones específicas del Trabajo Social en las escuelas, confundiéndolo con el trabajo del GPI, subraya la necesidad de una acción política y de incidencia por parte del Colegio Profesional. Otra cuestión es el desconocimiento por parte del Consejo General de Educación del número total de trabajadores sociales que trabajan en las escuelas y las condiciones laborales (profesionales cubriendo suplencias en áreas no relacionadas) que reflejan una falta de gestión y reconocimiento de la profesión a nivel institucional. Esto genera tensiones para los/as matriculados y cuestiona la capacidad del Colegio Profesional para garantizar condiciones laborales dignas y acordes a la formación de los trabajadores sociales en el ámbito educativo. Los testimonios de las entrevistadas subrayan la tensión entre las expectativas de los/as trabajadores sociales sobre la necesidad del reconocimiento formal y específico dentro del Estatuto Docente. La ausencia de una reglamentación clara y la no incorporación de las particularidades del rol del trabajador social en el ámbito escolar dentro del estatuto son fuentes de desacuerdo. El Colegio Profesional, como representante de la profesión, se ve interpelado ante la demanda de abogar por estas modificaciones.

“(…) ¿sabes lo que falta? Falta la pata política les dije, porque acá hay mucha política, cuando digo política, digo política también partidaria básicamente, le digo y acá hay que convencer a la presidenta del Consejo de Educación, ella es la que pone la firma cuando se juntan los vocales después en sesión y la que pone la firma, tiene que haber voluntad política”. (Entrev. Octubre 2025)

Este testimonio da cuenta de la dimensión política de la tensión. Más allá de los acuerdos técnicos o las propuestas elaboradas por los/as profesionales, la falta de "voluntad política" por parte de las autoridades educativas para avanzar en el reconocimiento y la mejora de las condiciones laborales es una fuente de frustración y potencial tensión entre los/as matriculados

y el Colegio Profesional si este no logra influir a nivel de las decisiones del Consejo de Educación provincial.

La discusión sobre la Ley del Servicio Social Escolar pone de manifiesto otra área de tensión. Al analizar la Ley no reglamentada, si bien es un avance, ilustra que el reconocimiento profesional no se consolida únicamente con una normativa. Su falta de reglamentación empuja a los profesionales a una constante negociación de su rol, demostrando que la ley por sí sola no genera la seguridad ni la claridad deseadas en el campo.

"Esa ley que se sancionó, para mí ni el Consejo de Educación tiene idea todavía... porque se van a crear horas y demás, por eso te digo, es político eso."(Entrev. Octubre 2024)

"(...) que exista la Ley es una herramienta y es importante, pero eso no garantiza que se efectivicen en las escuelas porque en el ámbito educativo se manejan por resoluciones y disposiciones y ahí la que pone la firma es la presidencia del Consejo de Educación."
(Entrev. Octubre 2024)

Estos relatos ilustran las tensiones a nivel político-institucional al proporcionar evidencia concreta de los desacuerdos y las dificultades de colaboración entre el Colegio Profesional de Trabajadores Sociales y otros actores relevantes (otros colegios profesionales, autoridades educativas) en la definición y promoción del rol del trabajador social en el ámbito escolar. También evidencian la percepción de falta de reconocimiento tanto a nivel de la reglamentación específica y el Estatuto Docente, como la dependencia de la "voluntad política" para la implementación de normativas.

A Nivel Institucional (en la escuela): La inexistencia, el retraso o la falta de apoyo específico del Colegio en la definición de directrices claras para el reconocimiento y la defensa de los derechos laborales de los trabajadores sociales como parte del sistema educativo genera tensiones entre los representantes del Colegio y los matriculados que se desempeñan en el ámbito educativo. Entre las entrevistadas se observa cierta frustración ante la ausencia de un marco regulatorio unificado, que reglamente las funciones de los equipos interdisciplinarios, pero también frustración por la falta de concreción de estas normativas en la práctica y la resistencia encontrada, atribuyéndola a factores como el "*ego*" de los profesionales y la "*falta de voluntad política*".

Un ejemplo ilustrativo de esta dinámica surgió a finales de agosto de 2024. En esa ocasión, la presidenta del Colegio, actuando a través de la comisión de educación, solicitó a todos los/as profesionales matriculados que ejercen en el ámbito escolar de la provincia que enviaran por escrito sus aportes y propuestas para la organización de una mesa de diálogo con la representante legal del Consejo General de Educación. El objetivo de dicha reunión fue avanzar

en la reglamentación de la Ley del Trabajo Social en el sistema educativo (Ley VI – N° 300).

Las principales demandas planteadas por los profesionales incluyeron:

- Creación de la Dirección de Servicio Social Escolar dentro del ámbito del Consejo General de Educación.
- Delimitación de funciones del trabajador social: Definición clara y escrita de las funciones, avaladas a nivel del Consejo, para evitar asumir actividades de otros profesionales.
- Mayor cobertura del servicio social escolar a través de una organización por zonas o supervisiones.
- Evitar restricciones aplicadas por directivos y el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) en el desarrollo de acciones del profesional a nivel escolar.
- Actualización del alcance del título en el registro del Consejo General de Educación, ampliándose más allá de las escuelas especiales.
- Incorporación efectiva del Trabajo Social, dando cumplimiento a la Resolución 1948/14.
- Espacios de formación específicos y continuos para trabajadores sociales en el ámbito educativo (ej. formación pedagógica, para ampliar posibilidades de desarrollo profesional y mejor integración con equipos docentes).
- Contar con un marco normativo legal-reglamentario que defina claramente funciones, responsabilidades y condiciones laborales.
- Delimitación clara de las funciones en el ámbito educativo, diferenciándose de las de otros profesionales y evitando sobrecargas laborales.
- Condiciones laborales justas, incluyendo carga horaria adecuada, remuneración justa y reconocimiento profesional.
- Sostenimiento del trabajo en equipo con psicopedagogos, psicólogos y docentes para lograr una intervención integral.
- Garantizar la seguridad y protección al realizar visitas domiciliarias, estableciendo criterios de distancia y horarios.

Tensiones que Emergen de la Relación entre Formación Académica y la Formación Específica para el Ejercicio Profesional en el Ámbito Escolar

A Nivel Institucional (en la escuela): Esta tensión se manifiesta en la práctica cotidiana de los/as profesionales, quienes perciben una distancia significativa entre la generalidad de su formación de grado y la especificidad de las problemáticas que emergen en el complejo entramado institucional escolar. Esta brecha genera una necesidad de formación continua y el

desarrollo de estrategias de aprendizaje situadas, evidenciando una limitación en la transferencia directa de conocimientos teóricos a las demandas concretas del contexto educativo.

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa: La complejidad inherente a las problemáticas socioeducativas que enfrentan las profesionales del Trabajo Social en las escuelas demanda un constante fortalecimiento de sus capacidades. En este sentido, la necesidad de una formación específica y actualizada emerge como un factor crítico para potenciar la generación de intervenciones no solo situadas en las particularidades de cada contexto, sino también rigurosamente fundamentadas.

Si bien la experiencia acumulada en el día a día proporciona un conocimiento invaluable de las realidades escolares y familiares, el acceso a una formación especializada permitiría a las profesionales incorporar marcos teóricos y metodológicos pertinentes, enriqueciendo así su bagaje de herramientas para el abordaje de desafíos complejos que particularizan los escenarios escolares en la actualidad. Esta capacitación continua aseguraría intervenciones situadas, pertinentes y alineadas con las situaciones que enfrentan en el campo socioeducativo.

A partir de los testimonios, se percibe que las profesionales reconocen la imperiosa necesidad de una formación que les dote de herramientas más precisas para las problemáticas socioeducativas del ámbito escolar. Esto se debe a que su formación universitaria, aunque sólida en lo general, deja un vacío en la especificidad requerida, evidenciando la urgencia de establecer un marco y una propuesta educativa que responda a esta particularidad.

"Nosotros como TS tenemos la visión del todo, tanto institucional, de la comunidad, de la familia, es de nosotros que se nutre la institución; entonces es eso que para mí no se ve, eso es lo que no se escribe, eso es lo que no está. Por eso te digo empezar un caminito, que bastante vacío estamos."(Entrev. Marzo, 2025)

"Lo que te cuento es que yo particularmente empecé en el 2007 luego de un mes de recibirme a trabajar en las instituciones escolares, a conseguirme las horas digamos como suplente y después fui pasando por otras situaciones de revista que pasas a interina y después a titular y en mis comienzos no sabía esto de las funciones, a mí me mandaban que se yo a cuidar a los chicos y yo me iba porque no sabía porque no tenía el documento de las funciones - yo no tenía nada escrito no tenía esto de la definición de cada función de cada profesional en las instituciones, se fue dando poco a poco". (Entrev. Junio, 2024)

“Yo no sabía sobre los procedimientos, esto de cómo ingresar un sistema educativo, no sabía qué hay que abrir el legajo en el Consejo General de Educación, que después hay que inscribirse a los padrones anuales que también es por sistema de valoración”.

“(…) agradezco la formación que tengo de la facultad porque tengo los conocimientos para intervenir, pero en lo que hace a la especificidad de la intervención en lo escolar tuve que ir buscando bibliografía, armándome sola a cómo dé lugar para poder hacer mi trabajo.”(Entrev. Octubre, 2024)

Estas declaraciones, en conjunto, evidencian la tensión entre la complejidad del abordaje del trabajo social en el ámbito escolar y la ausencia de una formación específica y un marco regulatorio claro que respalde y guíe la labor de los profesionales.

Tensiones Inherentes a la Especificidad Disciplinar

La propia naturaleza del Trabajo Social en el ámbito educativo genera tensiones inherentes a su especificada, en tanto se esfuerza por legitimar una mirada que integra lo social y lo educativo.

A Nivel Político-Institucional: La dificultad para definir y legitimar el rol del Trabajo Social en el marco de las políticas educativas puede ser una tensión inherente a la especificidad de la profesión en este ámbito.

A Nivel Institucional: La lucha por mantener una perspectiva propia del Trabajo Social frente a las demandas centradas en lo pedagógico o psicológico es una tensión constante a nivel institucional. Los profesionales se enfrentan al desafío de evitar la dilución de su enfoque singular en las lógicas de otras profesiones predominantes en la escuela.

A Nivel de la Problemática Socio-Educativa: La necesidad de integrar la dimensión social en la comprensión y el abordaje de las problemáticas educativas es una tensión inherente a la mirada del Trabajo Social. Si bien su enfoque es holístico y contextual, la escuela, tradicionalmente centrada en lo pedagógico, puede resistirse a incorporar plenamente esta perspectiva, lo que genera fricción.

“(…) creo que somos una de las profesiones más importantes porque es la que hace el nexo entre la escuela, la familia y la comunidad. Y por ahí nuestro campo es mucho más amplio siendo que el psicopedagogo se dedica a lo estrictamente cognitivo al proceso aprendizaje, el psicólogo por ahí al al área clínica, familiar o emocional del niño y así con otras especialidades”. (Entrev. Octubre, 2024)

Estas tensiones impactan directamente en el ejercicio profesional y en las condiciones laborales de los trabajadores sociales, limitando la capacidad de la profesión para incidir en las políticas educativas. Además, señalan desafíos en la representación profesional, con tensiones internas

y la dificultad para construir un posicionamiento unificado, lo que sugiere retos para el Colegio de Trabajadores Sociales en su rol de representante y regulador de la profesión en este ámbito específico. Finalmente, los testimonios aportan la perspectiva de profesionales con trayectoria y experiencia, crucial para comprender los procesos normativos y políticos que han marcado el quehacer profesional en el ámbito escolar hasta el momento.

Un punto fuerte planteado es la ausencia de una formación específica y un marco regulatorio en el Trabajo Social escolar lo cual genera una práctica profesional marcada por la precariedad, la autogestión del rol y una constante batalla por el reconocimiento y la legitimación en un sistema educativo que aún no ha integrado plenamente la especificidad de su intervención. La identificación de las “Tensiones inherentes a su especificidad disciplinar”, por ejemplo, surgió de fragmentos donde las profesionales expresaban la lucha por definir su rol, la falta de comprensión de su función por otros actores, o la dificultad para mantener una perspectiva propia del Trabajo Social. De manera similar, las “Tensiones derivadas de la disputa de intervención con otras profesiones” se hicieron evidentes en relatos sobre la superposición de roles o la falta de claridad en los límites profesionales.

Lecturas sobre las Tensiones (Inserción y Condiciones Laborales, Representaciones Arraigadas, Disputa y Legitimación) y la Consolidación del Trabajo Social Escolar a partir de las Narrativas

Una vez expuestas las categorías centrales que emergieron del análisis cualitativo de las narrativas de las profesionales del Trabajo Social, el siguiente paso fue establecer un diálogo entre estos hallazgos empíricos y los fundamentos conceptuales que cimentan el marco teórico de esta tesis doctoral. Este apartado sintetizó cómo las experiencias y percepciones desplegadas no solo ilustran, sino que también confirman, matizan y, en ocasiones, interpelan las conceptualizaciones teóricas sobre la intervención profesional, las dinámicas de poder en el campo educativo, las representaciones arraigadas y las estrategias de legitimación. La integración de estas dimensiones permite una comprensión sustantiva y contextualizada de la construcción del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones.

En esa dirección los hallazgos sobre la inserción y las condiciones laborales de las trabajadoras sociales en las escuelas de Misiones (escasez de horas, suplencias, dependencia de la voluntad directiva) evidencian una clara lucha por la posición y el capital específico dentro del campo educativo, tal como lo plantea Pierre Bourdieu (Gutiérrez, 1994). Las profesionales se ven obligadas a "transitar por intersticios laborales" y a "andar detrás del presidente del Consejo" para transformar horas "libres" en horas específicas de Trabajo Social. Esto subraya cómo su

habitus profesional —esas disposiciones internalizadas— las impulsa a generar estrategias individuales de legitimación frente a un campo que no reconoce plenamente su capital específico.

La homologación forzada del régimen laboral docente a las funciones del Trabajo Social (jornadas rígidas, valoración de carga horaria, criterios de evaluación y reconocimiento salarial) es una manifestación palpable de las relaciones de poder asimétricas dentro del campo. Aquí, el poder simbólico (Bourdieu, 1999) se hace visible en la imposición de una lógica ajena que desdibuja la especificidad y complejidad de su quehacer. La "falta de la pata política" y de una reglamentación específica no es una mera deficiencia, sino una expresión de la lucha por la legitimidad y el reconocimiento de un espacio que históricamente ha sido dominado por otras disciplinas como la psicopedagogía. La conciencia de que la lucha "debe ser colectiva y estratégica" y la búsqueda de un "capítulo o un anexo" en el Estatuto Docente, reflejan la comprensión de que los condicionamientos estructurales (Autés, 1999) trascienden la acción individual y requieren una incidencia política-institucional para modificar las condiciones de su inserción y dignificar su labor.

La persistencia de representaciones arraigadas que reducen el Trabajo Social a la "asistencia" o a la "intervención ante situaciones críticas" es un claro ejemplo del poder simbólico (Bourdieu, 1999) en acción. Estas concepciones, sostenidas por directivos y docentes, no solo obstaculizan la "plena habilitación" de la labor profesional, sino que también limitan la comprensión de su potencial transformador y preventivo.

Este desaprovechamiento del potencial del Trabajo Social resuena con los planteos de Saúl Karsz (2007) sobre la no neutralidad de las intervenciones sociales. La práctica de reducir al Trabajo Social al asistencialismo revela una direccionalidad ideológica que lo aleja de un abordaje integral y de derechos. La necesidad de "explicar mucho qué hacía una trabajadora social en la escuela" y de "posicionarse" desde la especificidad del rol, con base en normativas, da cuenta de la vigilancia epistemológica (Karsz, 2007; Hermida, 2015) que las profesionales deben ejercer constantemente. Al comprender que "lo que pasa en el aula es un reflejo de lo que sucede afuera", las trabajadoras sociales despliegan una "inteligencia práctica" (Autés, 1999) y un saber localizado que se contrapone a las concepciones fragmentadas de la problemática social.

Las estrategias de defensa y posicionamiento del rol frente a directivos y supervisores, citando la Resolución N° 1948, no son meros actos burocráticos, sino acciones simbólicas (Autés, 1999) que buscan redefinir el sentido y el alcance de su intervención, produciendo nuevas subjetividades e identidades profesionales. Se evidencia aquí la dimensión ética y política de

su quehacer (Autés, 1999), al luchar por una visión integral que vaya más allá de la "gestión de lo urgente" y se dirija hacia la promoción de derechos y la construcción de ciudadanía, aspectos fundamentales desde el enfoque de derechos humanos que subyacen y que fueron expuestos en el marco teórico.

La disputa por el espacio profesional dentro de los equipos interdisciplinarios, donde la psicopedagogía ejerce una "posición hegemónica", ilustra la tensión y la lucha por el capital simbólico y específico dentro del campo educativo. La frase "no hay una confluencia real de todos los profesionales" cuando prima lo psicopedagógico, demuestra cómo esta hegemonía conspira contra una intervención genuinamente interdisciplinaria, impidiendo la visión multifacética que la complejidad de la cuestión social requiere (Carballeda, 2023).

La discrepancia entre la existencia de una ley que habilita la práctica y la ausencia de su reglamentación específica, es un obstáculo estructural que genera incertidumbre sobre las atribuciones del Trabajo Social. Esta "homologación forzada" a la legislación docente es un reflejo de la heteronomía (Aquín, Custo y Torres, 2012; Rotondi, 2021) en la que se ven inmersas las profesionales. La falta de un "marco legal específico y claro" las deja en una posición de vulnerabilidad, obligándolas a "ajustar su rol a un encuadre ajeno", lo cual limita su autonomía y la plena legitimación de su espacio.

Desde la perspectiva de Carballeda (2023), esta situación evidencia cómo la "demanda" de intervención es definida no solo por las necesidades de los sujetos, sino por las agendas institucionales y la visión social predominante, que aún no han internalizado completamente el valor del Trabajo Social en el ámbito educativo. La lucha por la reglamentación y la "incorporación al estatuto docente" busca, precisamente, la diferenciación y el reconocimiento de la especificidad del rol. Esto es una búsqueda de autoridad legitimada que garantice la especificidad y la carga horaria, permitiendo que la intervención se oriente a la búsqueda de "respuestas a interrogantes eminentemente sociales" y se desmarque de las "formas típicas" impuestas por lógicas ajenas.

Frente a las tensiones y desafíos, las profesionales desarrollan activas estrategias de consolidación profesional y construcción de identidad. La descripción de cómo "fui construyendo un espacio" y "fui abriendo un camino en la escuela" desde la "especificidad del trabajo social" ilustra la agencia de las trabajadoras sociales y la activación de su habitus profesional (Bourdieu, 1995). Este habitus, nutrido por su formación y experiencia previa, les permite "ir aportando como profesional al equipo" y defender su rol. La "lucha particular del profesional" y la importancia de "posicionarse en el rol de uno" para evitar "hacer cualquier

cosa", resalta la dimensión ética de su práctica y la constante vigilancia epistemológica (Karsz, 2007) necesaria para no desdibujar su intervención.

La movilización de redes de contacto personales como estrategia de inserción revela la "inteligencia práctica" (Autés, 1999) y el "saber localizado" que caracteriza la intervención del Trabajo Social. Estas redes informales son herramientas esenciales para navegar por un campo laboral con carencias y vacíos normativos, y escasez de oportunidades formales.

Finalmente, la participación en el COPROSSMI y la elaboración de documentos sobre funciones y normativas evidencian una acción colectiva que busca trascender la autonomía/heteronomía individual y avanzar hacia una autonomía profesional más consolidada. Este "trabajo en la comisión de educación" es un ejemplo de cómo las profesionales buscan incidir en la construcción de su lugar epistémico y en la co-construcción de formas "otras" de intervenir (Hermida, 2015), cuestionando las nociones hegemónicas y promoviendo una intervención que considere la singularidad de cada contexto, anclada en la lógica del acontecimiento (Carballeda, 2023). El anhelo de titularización y la lucha por la inclusión de sus funciones en el Estatuto Docente son manifestaciones de esta búsqueda por el reconocimiento pleno de su identidad profesional y de su rol en la construcción de una educación más justa, equitativa e inclusiva, entendiendo la intervención como un trinomio inescindible de dimensiones ético-políticas, epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológico-instrumentales.

REFLEXIONES FINALES

La trama del Trabajo Social Escolar en Misiones

Esta tesis doctoral se ha enmarcado en el análisis de los procesos de institucionalización del Trabajo Social Escolar en la provincia de Misiones, buscando desentrañar las dinámicas que propician o dificultan su consolidación en este ámbito específico. El estudio se propuso abordar una serie de interrogantes que guiaron su desarrollo: ¿Cuáles son las particularidades que caracterizan la intervención profesional de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo e influyen en su institucionalización? ¿El marco normativo vigente constituye un respaldo legal claro para sus competencias y funciones? ¿Cómo se manifiestan las tensiones entre el quehacer pedagógico y el del Trabajo Social en la escuela, y qué concepciones tienen los distintos actores institucionales sobre el rol de la profesión?

El objetivo general de esta investigación fue reconocer y analizar la configuración y el desarrollo del ejercicio profesional del Trabajo Social en las escuelas públicas de Misiones, identificando tanto los procesos que influyen en su intervención como las tensiones existentes a la hora de llevarla a cabo. Para materializar este propósito, se desplegaron una serie de objetivos específicos a lo largo de un proceso de investigación que implicó una rigurosa revisión teórica y documental, trabajo de campo y análisis. Se utilizaron diversas técnicas para lograr una comprensión profunda de la problemática. De esta forma, se pudo analizar la inserción y el desarrollo del Trabajo Social en el sistema educativo provincial y se describieron los marcos normativos que lo regulan.

Asimismo, se indagó la relación entre la autonomía profesional de los/as trabajadores sociales y el marco normativo, así como la conexión entre los enfoques epistémico-teóricos y metodológicos puestos en juego en la actuación profesional y el proceso de institucionalización de este campo. Se analizó la relación entre las demandas y representaciones de los actores del campo educativo sobre el Trabajo Social y la consolidación de su ejercicio. Finalmente, se identificaron las tensiones que atraviesan la práctica profesional, vinculadas con su especificidad disciplinar, las disputas con otras profesiones y la relación entre la formación académica y las demandas del contexto escolar. Este abordaje permitió reconocer la compleja trama que configura el ejercicio del Trabajo Social en las escuelas de Misiones.

Presencia y alcance del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Misiones.

Un hallazgo clave

Los hallazgos de esta tesis evidencian una presencia significativa y diversificada del Trabajo Social en el sistema educativo de Misiones. De un total de 1026 profesionales matriculados en

el COPROSSMI (a diciembre de 2024), 131 (12.77%) se desempeñan en el ámbito educativo provincial, lo que subraya su trascendencia como un campo de intervención profesional.

La mayor concentración de profesionales (45.04%, es decir, 59 trabajadoras/es sociales) se ubica en la intervención directa en los niveles obligatorios de enseñanza: Inicial, Primario y Secundario, incluyendo las modalidades de Educación Especial, Domiciliaria y Hospitalaria, y en Contextos de Privación de la Libertad. Dentro de este grupo, el nivel Primario (27.12%) y el Secundario (25.42%) concentran la mayor proporción, junto con un porcentaje significativo (15.25%) de profesionales que intervienen de manera transversal en los tres niveles. La Educación Especial (16.95%) se destaca como una modalidad de importante inserción, históricamente ligada a la profesión y a menudo asociada con intervenciones en los niveles Inicial y Primario.

Además de la intervención directa en escuelas públicas, el análisis reveló que los/as profesionales del Trabajo Social en Misiones también despliegan funciones técnico-profesionales y administrativas en la gestión educativa central (4.58%), sí como desempeño en la docencia universitaria (31.30% en la (UNaM) y en el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) (2.29%). Esta pluralidad de inserción da cuenta de la amplitud de incumbencias de la profesión dentro del ámbito educativo.

Dentro de las instituciones, la denominación más recurrente para el área de desempeño es la de Equipo Pedagógico, sugiriendo una integración, aunque la nomenclatura no siempre coincida con la oficial de Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar (EOA).

En síntesis, la inserción del Trabajo Social en el sistema educativo de Misiones se caracteriza por una presencia diversa, que abarca múltiples niveles, modalidades y funciones, posicionando a la profesión como un actor clave en la atención de las problemáticas socioeducativas y en la construcción de trayectorias educativas inclusivas en la provincia.

Al concluir esta investigación, se reafirma la complejidad de la institucionalización que caracteriza al Trabajo Social Escolar en Misiones. Este proceso se configura y desarrolla en una intrincada red de normativas, actores, representaciones y disputas. La trayectoria delineada a lo largo de este estudio, desde la promulgación de leyes y resoluciones que reconocen la relevancia del Trabajo Social en la intervención socioeducativa hasta las vicisitudes cotidianas de su ejercicio en las escuelas públicas, ha permitido desvelar las particularidades, potencialidades y desafíos que atraviesan este campo profesional.

La Materialización del Quehacer Profesional y su Coherencia Ético-Política

En función de lo expuesto, emerge la comprensión de que el quehacer del Trabajo Social Escolar, en el contexto estudiado, adquiere particularidades intrínsecas que se manifiestan en

su materialización a través de distintos niveles de intervención. Esto significa que la profesión se define en diversos planos de especificación, yendo más allá de una intervención meramente asistencial o de respuesta inmediata, para abarcar una práctica situada y compleja. Esta postura es asumida como resultado de una formación profesional que entiende que posicionarse desde las ciencias sociales críticas implica asumir una posición ética y política, desafiando las miradas unidisciplinarias y normalizadoras sobre la realidad social. Desde esta perspectiva crítica, la intervención profesional exige un ejercicio reflexivo constante. Su fundamentación se cimienta en la comprensión de que es una práctica inherentemente compleja, situada, ética y política, que va más allá de la mera aplicación de técnicas. Este ejercicio implica la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas, la interpretación de los fenómenos sociales a través de teorías críticas, la argumentación de los posicionamientos ético-políticos, y la toma de decisiones que conduzcan a estrategias transformadoras, coherentes y pertinentes a las situaciones-problema abordadas. Lejos de limitarse a la mera aplicación de técnicas, este proceso busca desentrañar las relaciones de poder y las injusticias sociales, promoviendo la emancipación y la justicia social.

Un hallazgo central es que el posicionamiento ético, político, teórico y metodológico que sostienen las profesionales entrevistadas sobre la intervención profesional en los escenarios institucionales escolares es concordante con las directrices que plantean la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y la que corresponde a nivel provincial (Ley I-168/20). Asimismo, se alinea con los lineamientos de la política social socioeducativa de inclusión a nivel nacional y provincial, así como con los enfoques contemporáneos para el abordaje de las trayectorias educativas, la discapacidad, las diversidades, el género y otras problemáticas complejas. Esta coherencia subraya un compromiso disciplinar sólido y una comprensión profunda de las demandas sociales y educativas actuales.

En este contexto, la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006 contribuyó decisivamente a la expansión y redefinición de su campo de acción. Esta Ley permitió que el quehacer del Trabajo Social abarque todos los niveles y modalidades de la educación pública estatal, a partir de la integración de equipos interdisciplinarios en los establecimientos educativos. Esta integración se manifestó en una intervención que opera en la política educativa, en el proyecto institucional escolar y en la especificación de la problemática social. Esta transformación se sustentó en enfoques críticos, de derechos e inclusión educativa, valiéndose de perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas, y focalizándose en las trayectorias estudiantiles, diversidades y problemáticas como la violencia y el género, entre otras.

Lo anteriormente expuesto da cuenta de un proceso de transformación que implicó transitar de una intervención focalizada en problemáticas específicas (asistencialistas - preventivas) a una intervención compleja, integral, interdisciplinaria y comprometida con la transformación social. La profesión del Trabajo Social en el ámbito escolar se materializa y define en diversos niveles de especificación de la intervención, abarcando una práctica multidimensional:

- A nivel de la especificación político-institucional: Este nivel se articula directamente con las directrices emanadas de la política educativa general y de las orientaciones específicas del Trabajo Social como campo profesional y disciplinar, así como con la configuración del proyecto institucional de cada escuela. Aquí, el quehacer del trabajador social se inserta en el diseño de estrategias que buscan incidir en el sistema educativo en su conjunto, orientando sus acciones hacia la garantía de derechos y la inclusión desde una perspectiva de integralidad.
- A nivel de la especificación del quehacer de los equipos interdisciplinarios en el ámbito escolar: La práctica profesional se concreta en la intervención que despliega al interior de los equipos interdisciplinarios que operan en las instituciones educativas. En este plano, el trabajador social contribuye con su especificidad disciplinar a la construcción de abordajes integrales para las diversas situaciones que emergen en el contexto escolar. No obstante, como se ha observado, la precisión de sus funciones dentro de estos equipos aún carece de una definición explícita en las normativas vigentes.
- A nivel de la especificación de la problemática socioeducativa específica: Finalmente, la intervención se particulariza en el abordaje directo de las problemáticas socioeducativas concretas que afectan a estudiantes, familias y la comunidad escolar en general. Este es el espacio donde el trabajador social aplica sus competencias para identificar, diagnosticar y diseñar estrategias de intervención frente a situaciones de vulnerabilidad, exclusión, violencia o cualquier otra condición que afecte las trayectorias educativas, estableciendo un puente vital entre las realidades sociales y las respuestas institucionales.

La comprensión de esta materialización en los diversos niveles de especificación de la intervención profesional permite advertir que la práctica del Trabajo Social Escolar se aleja de las representaciones tradicionales de un trabajo meramente asistencial o tecnicista. Por el contrario, se configura como un campo estratégico con una capacidad de incidencia que abarca desde la formulación de políticas hasta la atención de las necesidades más específicas en el ámbito educativo.

El Marco Normativo y sus Tensiones

Al poner el foco en el análisis de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 y la Ley Provincial I-168/20 de Ejercicio Profesional del Trabajador Social, se identificó que ambas reconocen la intervención del trabajo social escolar, habilitando la intervención profesional en múltiples niveles de especificación: gestión político-institucional, gestión del proyecto institucional educativo y abordaje de problemáticas sociales específicas en el ámbito escolar. Ambas leyes, con definiciones conceptuales similares, convergen en el objetivo principal de promover el cambio y la cohesión social, el fortalecimiento de los sujetos de derechos, y dan relevancia significativa a los derechos humanos como principio rector. También reconocen la intervención del trabajo social en diversos ámbitos y enfatizan su rol en la formulación e implementación de políticas públicas.

En cuanto a ámbitos de intervención, tanto la Ley Federal como la Provincial habilitan a los trabajadores sociales a intervenir en todos los niveles del sistema educativo (formal y no formal) y en áreas afines a las ciencias sociales. Respecto a las funciones y actividades, ambas legislaciones otorgan un amplio margen de acción en el ámbito educativo, incluyendo asesoramiento en políticas educativas, dirección de instituciones, desarrollo de programas de intervención, docencia e investigación, así como diagnósticos y estrategias de intervención interdisciplinaria. Sobre los problemas a intervenir, ambas establecen la necesidad de abordar problemáticas sociales como la desigualdad, la violencia y la vulnerabilidad, y en el ámbito educativo, cuestiones como el acceso, la calidad y la deserción escolar, enfatizando la identificación de factores que perpetúan estas problemáticas.

No obstante, una cuestión que arroja el trabajo de investigación es que la sanción de la Ley VI – N° 300/22, Creación del Servicio Social Escolar en la provincia de Misiones, que incorpora el "Servicio Social" al Sistema Educativo con la creación de la Unidad de Servicio Social Escolar, genera una superposición en cuanto a la habilitación de la profesión. Esta ley se suma a las ya existentes que enmarcan la intervención del profesional en el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario y en los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar para instituciones de nivel primario, secundario, terciario y sus diferentes modalidades. Esta superposición contribuye a la ambigüedad y tensiones existentes, generando interrogantes sobre la delimitación de roles y funciones del trabajador social en el sistema educativo misionero.

Al analizar las normativas provinciales (Resoluciones N° 4837/09 y N° 1948/14) y la normativa nacional (Resolución N° 226/14), se observa una divergencia en la obligatoriedad de la inclusión de trabajadores sociales en los equipos interdisciplinarios. Mientras las provinciales establecen de manera explícita la incorporación de la profesión, la normativa nacional plantea

la posibilidad de incluirla, sin establecerlo como requisito indispensable (Res. N° 226/14, Artículo 3, Anexo II, p. 6).

En otro orden, tanto las normativas provinciales (Resoluciones N° 4837/09 y N° 1948/14) como la nacional (Resolución N° 226/14) coinciden en la necesidad de fortalecer las trayectorias educativas y garantizar la inclusión a través de la intervención de equipos interdisciplinarios. Esto se constituye como un mandato común para todas las profesiones que los conforman, promoviendo el trabajo colaborativo para atender las diversas necesidades y problemáticas del estudiantado, aunque sin determinar qué le compete específicamente a cada profesión. Se da por sentado que cada profesión aportará sus conocimientos y habilidades específicas para lograr un objetivo común.

La habilitación de la profesión para la intervención en equipos interdisciplinarios es un aspecto común y transversal constatado en diversas normativas como la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072/14; la Resolución N° 226/14 del Consejo Federal de Educación (Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar); la Ley I-168/20 (Marco regulatorio para el ejercicio profesional del Trabajador Social en la provincia de Misiones); la Resolución N° 4837/09 (Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario - GPI); y la Resolución N° 1948/14, que crea la figura del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar del Consejo General de Educación de Misiones. Esta constante en la normativa subraya la relevancia del trabajo social en la conformación de estos equipos.

Sin embargo, a pesar de esta habilitación, las Resoluciones N° 226/14 (Consejo Federal de Educación), N° 4837/09 (GPI) y N° 1948/14 (Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar) no establecen una descripción detallada de la misión y funciones de cada una de las profesiones, incluyendo al profesional de Trabajo Social. Estas normativas circunscriben la intervención a distintos niveles de especificación y problemáticas determinadas, como la articulación para fortalecer trayectorias educativas y la gestión institucional para la inclusión (Res. N° 226/14, Artículo 3, Anexo II, p. 2), o el diseño e implementación de procesos favorables a la enseñanza y el aprendizaje (Res. N° 226/14, Artículo 3, Anexo II, p. 3). No obstante, el término "acompañamiento", clave en las pautas federales para los equipos de orientación escolar, resulta ambiguo y carece de una definición precisa sobre su alcance y las acciones concretas que implica. Esta falta de precisión se alinea con el concepto de "significante vacío" de Laclau (1996), ya que el término es utilizado sin un contenido fijo, permitiendo diversas interpretaciones y aplicaciones en la práctica. En definitiva, se evidencian vacíos sobre la definición de misión y funciones específicas para la profesión del Trabajo Social, lo que

contribuye a la incertidumbre y las disputas por el rol en el campo educativo.

Asimismo, se observan inconsistencias normativas y de denominación de la profesión. Al analizar los términos establecidos entre el Estatuto del Docente Provincial (Ley VI - N° 6, antes Decreto-Ley 67/63) y la Ley I-168/2020 de Ejercicio Profesional del Trabajador Social, se identifica que la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo misionero se encuentra en una situación de ambigüedad. Mientras el Estatuto Docente regula aspectos como funciones y derechos en el ámbito docente, la Ley I-168/2020 establece los parámetros específicos para el ejercicio profesional del Trabajo Social. En este punto, se observa que el Estatuto asimila la función del trabajador social a la de un profesional docente. Esta doble regulación da cuenta de tensiones, especialmente en cuanto a las denominaciones de la profesión (Asistente Social - Trabajador Social) y en cuanto a los requisitos, funciones y derechos de quienes ejercen el trabajo social tanto en rol docente como profesional.

Desafíos en la Consolidación del Espacio Profesional

La coexistencia de un marco normativo que legitima las incumbencias del Trabajo Social en el sistema educativo contrasta con tensiones y obstáculos en la materialización plena de su quehacer. El análisis de las voces de los/as profesionales, así como de las dinámicas institucionales, ha revelado que la dispersión normativa y la ambigüedad en la definición de roles y condiciones laborales generan incertidumbre y limitan la autonomía profesional. Esta situación se agudiza ante la percepción de que los asuntos educativos son de dominio exclusivo de otras profesiones, propiciando disputas por el espacio profesional que diluye la especificidad y el valor del Trabajo Social.

El reconocimiento profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo trasciende la mera existencia de un marco normativo. Se trata de una cuestión compleja que se disputa en el campo, en las interacciones cotidianas con otras profesiones, en la capacidad de la disciplina para hacer valer su especificidad frente a lógicas institucionalizadas, y en la voluntad política y la gestión interna para consolidar su presencia y sus condiciones laborales. La ley es una herramienta fundamental, pero su efectividad depende de un proceso constante de legitimación y apropiación en la práctica.

Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto que, a pesar de la consolidación de la profesión en el campo, la propuesta formativa universitaria aún adolece de espacios curriculares específicos que preparen a los/as profesionales para la singularidad del ámbito escolar. Esta brecha entre la formación académica y las demandas del campo impone desafíos para quienes se desempeñan en la educación misionera. El estudio también ha evidenciado cómo las demandas y expectativas de la comunidad educativa, influenciadas por la complejidad de la

cuestión social actual, configuran y, en ocasiones, condicionan el alcance de las funciones del Trabajo Social escolar, observándose una hibridación de enfoques, donde rasgos tradicionales y asistencialistas coexisten con intervenciones basadas en derechos e inclusión social, lo que incide en la consolidación del campo.

La Trama de la Intervención Estratégica: una Praxis Socioeducativa Transdisciplinaria

Por consiguiente, se considera relevante comprender que la intervención del Trabajo Social Escolar no se circunscribe solo a dar respuesta a demandas específicas sobre problemáticas socioeducativas que se manifiestan y/o se presentan en las instituciones educativas; por el contrario, posee un carácter integral y multinivel. Su intervención se articula en distintos niveles de especificidad: a nivel de política institucional, a nivel de los equipos interdisciplinarios de apoyo y orientación escolar, y a nivel de especificación de las problemáticas socioeducativas. La comprensión de las particularidades de esta intervención en sus diversos niveles, donde aún persiste un vacío de conocimiento, constituyó el eje central de esta investigación.

En ese sentido, el Trabajo Social Escolar se define como una praxis socioeducativa transdisciplinaria con una identidad profesional históricamente construida y en constante resignificación. Si bien se reconocen sus orígenes en la figura de las visitadoras de higiene, lo cual invita a una reflexión crítica sobre las herencias y sus implicaciones actuales en la construcción de la identidad profesional, su intervención en el ámbito educativo de la provincia se despliega en una compleja trama territorial y de especificidades. Esta abarca la dimensión político-institucional, la institucional (en la articulación estratégica con equipos directivos, docentes y Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Apoyo Escolar), y el abordaje en profundidad de la complejidad de las problemáticas socioeducativas. Esta configuración de identidad y práctica se sintetiza visualmente en la figura que se presenta a continuación:

Figura 9. La trama del Trabajo Social Escolar en Misiones: una metáfora de unidad y disputa



Nota. Elaboración propia. La metáfora del árbol representa la identidad profesional (tronco) y la ética (raíces) sosteniendo una intervención transdisciplinaria y compleja (copa) en el escenario provincial.

Su intervención se articula como una acción estratégica, situada y relacional que se manifiesta en diversos niveles:

- En la definición de la agenda escolar y el análisis crítico: introduce una lectura socio-política de las problemáticas, desafiando enfoques meramente individualizantes. Actúa como un analizador crítico, identificando condicionantes contextuales y estructurales que inciden en las trayectorias educativas. Este punto genera la discusión sobre cómo fortalecer capacidades para incidir en la agenda escolar, visibilizando la dimensión social de los problemas educativos.
- En los equipos interdisciplinarios: Una disputa epistemológica necesaria. La intervención a nivel de los equipos no implica una mera colaboración, sino un aporte diferenciado y necesario para una comprensión compleja de las realidades socio-institucionales y de las problemáticas socioeducativas. El Trabajo Social aporta una perspectiva específica centrada en los derechos y las desigualdades sociales. Aquí surge

la discusión sobre cuáles son los desafíos y las estrategias para lograr un diálogo transdisciplinario, donde la voz del Trabajo Social sea valorada y considerada en la toma de decisiones.

- Con familias y comunidad: Tejidos de apoyo y participación. El Trabajador Social se constituye en un facilitador de la participación y constructor de redes de apoyo, valorando los saberes populares y promoviendo la corresponsabilidad. Esto invita a la discusión sobre cómo construir y aportar en estrategias de intervención que fortalezcan el vínculo escuela-familia-comunidad, superando visiones culpabilizadoras y promoviendo la corresponsabilidad y la consideración del otro como sujeto de derechos, de valoración de la diversidad de conocimientos y experiencias.
- En la articulación interinstitucional: un puente hacia la protección integral. La articulación se comprende como una acción estratégica de construcción de redes e incidencia en las políticas locales, traduciendo el conocimiento del territorio en acciones concretas para garantizar derechos. Se discute qué mecanismos son posibles de implementar para fortalecer la articulación interinstitucional y superar barreras burocráticas o la falta de coordinación.
- En la promoción de derechos y acceso a prestaciones: un acto de concienciación y empoderamiento. Esta dimensión política de la intervención implica informar y facilitar el acceso a derechos como forma de justicia social, actuando como agentes de concienciación. Se plantea la discusión sobre cómo sistematizar y fortalecer estrategias de promoción de derechos y acceso a prestaciones, superando la lógica asistencialista.

La Identidad Profesional: Herencias y Construcción Relacional

La identidad profesional del trabajador social escolar se configura históricamente en la trama de vínculos y relaciones dentro y fuera de la escuela, tal como planteado por Aquín (2003), configurando un proceso dinámico y relacional.

- Herencias y rupturas: La herencia de las "visitadoras de higiene" plantea interrogantes sobre las continuidades y rupturas en la identidad actual. Para la discusión, se plantean preguntas sobre qué elementos de esa tradición persisten, cuáles deben ser revisados en el contexto actual y cómo influyen estas herencias en la autoimagen y la imagen que otros tienen del Trabajo Social Escolar.
- La identidad como proceso relacional y heterogéneo: La identidad se moldea en la interacción, siendo inherentemente heterogénea. Esto lleva a la discusión sobre cómo abordar la heterogeneidad interna para construir una identidad profesional más cohesionada y con un "lugar propio" reconocido.

- Fronteras, pertenencia y diferenciación: Las fronteras profesionales con otras disciplinas en la escuela son cruciales para la autodefinición. Se discute cómo fortalecer el "lugar propio" y lograr un mayor reconocimiento de la especificidad por parte de otros profesionales y la institución escolar en general.
- Atributos de la identidad y su impacto: La permanencia, unidad y la posibilidad de relacionarse desde un lugar propio son atributos clave. Para la discusión, se plantean interrogantes sobre qué "marcas internas" hay que fortalecer o transformar para construir una identidad profesional más sólida y valorada en el ámbito educativo.

Condicionantes y Obstáculos a la Autonomía Profesional

La investigación ha permitido identificar la presencia de una serie de condicionantes que generan tensiones y cuestionan la autonomía relativa del ejercicio profesional. Estos condicionan el desarrollo del Trabajo Social Escolar en las escuelas públicas de Misiones e influyen directamente en la intervención que desarrollan los/as trabajadores sociales.

Entre ellos, se destaca que la consolidación del Trabajo Social en el ámbito educativo de Misiones se ve obstaculizada por la dispersión y discrepancia de los marcos normativos. La coexistencia de leyes y resoluciones sancionadas en distintos períodos y por diversas áreas del estado provincial, sumado a la falta de claridad en las incumbencias y los vacíos normativos sobre la misión, funciones y condiciones laborales, genera incertidumbre, dificulta su institucionalización y limita la autonomía profesional. En particular, la falta de claridad de las normativas agrava esta situación al generar ambigüedad y dificultar su interpretación y aplicación en la práctica.

Se ha observado la existencia de una percepción de que los asuntos educativos son de dominio exclusivo de la profesión docente o de profesiones afines como la psicopedagogía o la psicología. Esta percepción genera una tensión evidente entre dichas profesiones y dificulta el reconocimiento del valor y especificidad de las contribuciones del Trabajo Social.

Otro factor relevante es que, a pesar de la existencia de un marco normativo que define el ámbito educativo como uno de los ámbitos de actuación del Trabajo Social, el Plan de Estudio de la única institución universitaria formadora en Misiones, la Universidad Nacional de Misiones, no contempla espacios curriculares dedicados de forma exclusiva o tangencial al Trabajo Social escolar, ni a la relación Trabajo Social-educación. Esta situación limita la formación profesional para este campo específico.

La hibridación de enfoques en la intervención profesional, que se manifiesta a partir de la coexistencia de rasgos tradicionales (individualistas, asistencialistas) con intervenciones basadas en derechos e inclusión social, influye en la consolidación del Trabajo Social escolar

en Misiones, reflejando las tensiones y contradicciones inherentes a los procesos de transformación en el campo profesional.

Asimismo, las demandas y expectativas de la comunidad educativa hacia la profesión, configuradas por las necesidades socioeducativas del contexto, ejercen una influencia significativa en la definición y el alcance de las funciones del Trabajo Social escolar, condicionando así la intervención de los/as profesionales.

La consolidación e institucionalización de la profesión en el ámbito educativo también se ve afectada por las disputas internas del colegio que nuclea a los trabajadores sociales. A pesar del papel fundamental del Colegio de Profesionales de Trabajo Social (COPROSSMI) en la promoción y el posicionamiento de la profesión en el ámbito educativo provincial, sus capacidades se ven limitadas por tensiones internas entre matriculados/as que ejercen en el ámbito educativo e integrantes de la Comisión Directiva, así como por divergencias entre integrantes de la Comisión Directiva y el Consejo General de Educación. Estas limitaciones obstaculizan la garantía de condiciones laborales y el reconocimiento profesional, dificultando la consolidación del Trabajo Social en el ámbito educativo.

En función de lo planteado, la intervención profesional en el ámbito escolar se encuentra marcada por diversas tensiones. Por una parte, existe la necesidad de reconocer la especificidad del trabajo social en la atención de problemáticas vinculadas a estudiantes, familias y comunidad, buscando consolidar un espacio propio y exclusivo relacionado a lo social. Por otra parte, se presenta la controversia de lograr reconocimiento como profesión en un contexto donde intervienen otros actores institucionales (docentes, funcionarios, profesionales del campo de la psicopedagogía y psicología) que también actúan en este campo, generando disputas por la definición de roles y responsabilidades. En otras palabras, el desafío de lograr reconocimiento se ve limitado por estas tensiones, la necesidad de delimitar el campo de acción y diferenciarse de otras profesiones, así como la necesidad de trascender las tareas tradicionalmente asignadas y avanzar en formas de intervención que abarquen un enfoque integral. Por lo tanto, se considera que la intervención profesional en el ámbito escolar se desarrolla en un contexto complejo, caracterizado por tensiones inherentes a la dinámica institucional, donde los/as trabajadores sociales se enfrentan al desafío de consolidar su identidad profesional y delimitar su campo de acción, diferenciándose de otros actores que también intervienen en el ámbito educativo.

Desafíos Emergentes: Hacia una Agenda Pendiente

En definitiva, la institucionalización del Trabajo Social Escolar en Misiones es un proceso dinámico, constantemente atravesado por la necesidad de disputar y afianzar su espacio. Las contribuciones de esta tesis doctoral radicarán en haber explorado y generado aportes significativos sobre esta compleja realidad. A través de esta exploración, se lograron identificar y analizar los condicionantes que, tanto facilitan como dificultan, la práctica profesional en contextos socioeducativos cada vez más complejos.

Se aspira a que este análisis nutra los debates académicos y profesionales, fortalezca la formación universitaria en este campo, y aporte insumos para impulsar la mejora del marco legal, promoviendo el reconocimiento del Trabajo Social como un actor indispensable en la construcción de una política pública educativa que responda a los desafíos sociales contemporáneos. Este estudio, gestado desde la convergencia entre la educación y el Trabajo Social, se presenta como un imperativo profesional para seguir desvelando las particularidades que configuran el ejercicio de esta profesión en el singular entramado educativo misionero.

Estos análisis invitan al colectivo profesional del Trabajo Social a reflexionar sobre interrogantes fundamentales que surgieron de la investigación. Entre ellos, se destacan: ¿Cómo articular una narrativa profesional que visibilice la especificidad y el valor del Trabajo Social Escolar en el contexto actual? ¿Qué estrategias son posibles poner en andamio para fortalecer el diálogo transdisciplinario y asegurar que la perspectiva del Trabajo Social sea integralmente considerada en los equipos escolares? ¿De qué manera abordar las tensiones internas del colectivo para construir una identidad profesional más cohesionada y fortalecida? ¿Cómo incidir en las políticas educativas para garantizar el reconocimiento y la valoración del rol del Trabajador Social Escolar? Finalmente, ¿qué formación continua, así como qué aportes desde la institución universitaria y qué espacios de reflexión se requieren para fortalecer la intervención y la identidad profesional en el ámbito escolar?

Se considera que estas son algunas de las cuestiones que interpelan al colectivo de Trabajadores Sociales Escolares para consolidar la identidad profesional, fortalecer su intervención y reafirmar su rol como actor fundamental en la construcción de escuelas más justas e inclusivas. Los resultados logrados apuestan a constituirse en una contribución para el debate al interior del colectivo profesional como campo disciplinar y profesional que requiere de un Trabajo Social fortalecido desde un pensamiento crítico, que se sustente en una intervención contextualizada, una formación interdisciplinaria y un compromiso ético-político.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. L., Buongiorno, M. A., & Fernández Rovito, S. Y. (2008). Una mirada desde los fundamentos teóricos-políticos: La intervención profesional en escuelas. Viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 5(2), 35-50.
- Aquín, N. (2003). *El Trabajo Social y la identidad profesional*. Trabajo presentado en el XII Congreso Colombiano de Trabajo Social, Manizales, Colombia.
- Aquín, N., Custo, E. & Torres, E. (2012). El problema de la autonomía en el Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, (7), 304-320. Recuperado de <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/7-19.pdf>
- Arias, A., & Barberena, M. (2023). Hitos, una propuesta metodológica en formación para investigar e intervenir en instituciones sociales. *Intervención*, 13(2), 50-65.
- Avellaneda, M. F. (2012). La intervención del trabajo social en la institución escolar: Una mirada desde la psicología comunitaria y la pedagogía social. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(3), 204-215.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bruno, M., Lapides, P., & Veloso, M. (2000). Intervención del trabajo social en el ámbito educativo. *Revista Margen*, (16), 12-25.
- Calvo, M. (2018, diciembre). *El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11405/ev.11405.pdf
- Carballeda, A. J. M. (2016). *¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social?* Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/GODOY-CARBALLEDATrabajo-Social-descarga.pdf>
- Carballeda, A. J. M. (2018). *Apuntes de intervención en lo social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Editorial Margen.
- Carballeda, A. J. M. (2023). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales* (3ra ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Margen.
- Cazaniga, S. (2021). *Cuestiones de legitimidad y legitimación en Trabajo Social: El caso argentino*. Eduner.

- Chechele, M., & Donnet, M. F. (2023). La trayectoria de la intervención de trabajo social en el ámbito educativo en la provincia de Santa Fe: Supuestos, hallazgos y búsquedas. *Papeles del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL*, 16(27).
- Danel, P., & Favero Avico, A. (2021). Intervenciones, cuerpos y escuchas en el Trabajo Social contemporáneo. En S. Sande & Y. Capurro (Eds.), *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: Nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Universidad de la República.
- González, R. (2020). Pertinencia de las instituciones como ámbitos de intervención profesional. En S. Moniec, R. González, & A. Bogado (Coords.), *La formación y la intervención en Trabajo Social: Tensiones y desafíos* (pp. 115-189). Fundación La Hendija.
- González-Saibene, A. (2021). El impacto de las producciones filosóficas y teórico/epistemológicas en la constitución de la disciplina. *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 100–121. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61238>
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *DEBATE PÚBLICO. Reflexión de Trabajo Social*, (5), 9-12.
- Greco, M. B., Alegre, S., & Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* (1a ed.). Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>
- Gros, A. E. (2016). Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl. *Discusiones Filosóficas*, 17(29), 149-173. <https://doi.org/10.17151/difil.2016.17.29.10>
- Hermida, M. (2018). *Habitar las instituciones: notas para una intervención social -otra en contextos de colonialidad*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internas “Las Colonialidades instituidas: procesos, relaciones, estrategias”. CIETP, UNR. Rosario.
- Iamamoto, M. (1998). *El servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional* (Cap. II). Cortez Ed.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia* (1a ed.). Ariel.
- Llinas, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela. En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO.
- Mallardi, M. W., Martínez Reina, M., & Gonzalez, M. (2015). *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires* [Libro electrónico]. Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

- Moniec, S., & González, R. (2016). Cambios curriculares y cultura institucional: Posibilidades y limitaciones. *Universidad Autónoma de Encarnación*. Recuperado de <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/article/view>
- Netto, J. P. (2002). Reflexiones en torno a la cuestión social. En AA.VV. (Eds.), *Nuevos escenarios y práctica profesional* (pp. 9-29). Espacio Editorial.
- Quiroga, M., Vercelli, B., & Sáenz, M. P. (2022). Entre las demandas y las incumbencias profesionales: Interpelaciones a la construcción de posicionamientos de trabajadoras/es sociales en el campo. En G. Rotondi (Comp.), *Políticas Públicas Educativas. Intervenciones desde el Trabajo Social* (pp. 80-95). Editorial UNC.
- Rotondi, G. (Comp.). (2017). *Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: Perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional* (1a ed.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (Comp.). (2021). *Políticas públicas educativas: Intervenciones desde el trabajo social* (1a ed. compendiada) [Libro digital]. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales.
- Rotondi, G., Verón, D., Andrada, A., Artazo, G. C., & Gregorio, L. A. (2021). *Políticas públicas educativas: Intervenciones desde el trabajo social*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/192322>
- Rotondi, G., Verón, D., Gregorio, L., Gaitán, P., Visintini, F., & Peña Barberon, M. (2020). Haciendo historia en lo institucional, desde el trabajo social. *ConCienciaSocial Revista digital de Trabajo Social*, 3(Número Especial 2).
- Rozas Pagaza, M. (2001). *La intervención profesional en relación a la cuestión social: El caso del trabajo Social. II. Análisis teórico de las categorías centrales de la investigación* (Caps. III y IV). Espacio.
- Rozas Pagaza, M. (2015). El Trabajo social: el debate de lo público en las relaciones entre estado y sociedad. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 5(10).
- Santos, B. S. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de saberes. En B. S. Santos (Ed.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Sautu, R. (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 1(1), 155-177.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Anthropos Editorial.

Valles, M. S. (2020). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Vázquez, S. (2023). Pensar la organización institucional en el campo de la gestión de la política educativa para la implementación de la Ley N° VI-300 en el ámbito de la provincia de Misiones. *La Revista del Centro de Estudios, Capacitación y Formación Comunidad, Salud, Salud Mental*, (15). Recuperado de <https://revistadesafios.files.wordpress.com/2023/06/desafios-no15-junio-2023.pdf>

Zalazar, R. A., Burgardt, C., Spina, M., & Valenzuela, S. (Comps.). (2022). *Trabajo Social y Educación: aportes para pensar la intervención profesional en los Equipos de Orientación Escolar* (1a ed.). Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Legislación y Documentos Oficiales

Argentina, provincia de Misiones. Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución CFE N° 239/14. Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario conforme lo establecido por el artículo 10° de la Resolución CFE N° 226/14, que como anexo I forma parte de la presente medida*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_239-14.pdf

Argentina, provincia de Misiones. Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI). (s.f.). Recuperado de <http://gpimisiones.com.ar>

Resolución N° 1948/14 CGE – Creación de la Figura del equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar en los establecimientos de todos los niveles de la educación dependientes del Consejo General de la provincia de Misiones.

Argentina, provincia de Misiones. Ley I – N° 53 (antes Ley N° 2159). *Marco regulatorio para el ejercicio profesional del Trabajo Social en la Provincia*.

Argentina, provincia de Misiones. Ley N° 4026 (hoy Ley VI - N° 104). *Ley General de Educación de la Provincia de Misiones*. Recuperado de <https://digestomisiones.gob.ar/ramas.php>

Argentina, provincia de Misiones. Ley VI – N° 300. *Incorporación del Servicio Social al Sistema Educativo en la provincia*.

Argentina, provincia de Misiones. (s.f.). *Documento: Elaboración de funciones de los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA)*. (Sin datos de publicación).

ANEXOS

- Anexo A. Resolución N° 1948/14 CGE – Creación de la Figura del equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo Escolar en los establecimientos de todos los niveles de la educación dependientes del Consejo General de la provincia de Misiones.
- Anexo A. Ley N° VI-300 - Ley de Servicio Social Escolar de la Provincia de Misiones: Incorporación del Servicio Social al Sistema Educativo de la Provincia. Boletín Oficial, 30 de Junio de 2022