

Escuelas secundarias y pandemia en la provincia de Santa Cruz: reflexiones y desafíos desde la Patagonia Austral

Secondary schools and the pandemic in Santa Cruz province: reflections and challenges from southern Patagonia

Brian Zeeb Cañizares¹
ORCID: 0000-0002-3196-3825

Recepción: 14/12/21. Revisión: 13/03/22. Aceptación: 11/05/22

Para citar: Cañizares, B. Z. (2022). Escuelas secundarias y pandemia en la provincia de Santa Cruz: reflexiones y desafíos desde la Patagonia Austral. *Revista de Treball Social*, 222, 119-138. <https://doi.org/10.32061/RTS2022.222.06>

Resumen

El presente artículo propone reflexiones a partir de la sistematización de experiencias de trabajadores/as sociales insertos/as en la educación secundaria en la provincia de Santa Cruz en el contexto pandémico.

El objetivo del trabajo es aportar a la visibilidad de la forma en que fue transitada la pandemia en la fase de aislamiento por parte de los/las profesionales del Trabajo Social. En tal sentido, no propone resultados cerrados, unívocos y finales, sino que intenta poner en relieve las políticas educativas que actúan como telón de fondo de los procesos de intervención, principalmente evidenciando el rol del Estado, y, una vez clarificadas, procede a describir las distintas metodologías llevadas adelante por los/las profesionales en el nivel de educación secundaria, particularmente durante la crisis sanitaria.

Especialmente se presta atención a las formas en que las personas que ejercen el Trabajo Social van redefiniendo su práctica profesional en este escenario inédito, así como a las diferentes problemáticas que se ha-

1 Doctor en Trabajo Social por la Universidad Nacional de la Plata; profesor e investigador en las carreras de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. brianzeeb@hotmail.com

cen presentes en la población estudiantil y sus familias. Se procede finalmente a proponer reflexiones y planteamientos posibles ante los desafíos futuros, apostando por el encuentro de interlocutores.

Palabras clave: Trabajo Social, pandemia, educación secundaria, cuestión social, intervención profesional.

Abstract

This article proposes reflections based on the systematic organization of the experiences of social workers in secondary education in the province of Santa Cruz amid the context of the pandemic.

The goal of this paper is to help highlight specific aspects of how the pandemic was experienced during the lockdown phase by social work professionals. In this respect, it does not put forward closed, unequivocal and definitive findings; rather, it seeks to highlight the educational policies acting as a backdrop for the intervention processes, primarily showcasing the role of State. Upon clarifying these aspects, it then goes on to describe the various methodologies adopted by professionals at secondary education level, particularly during the health crisis.

Specific focus is placed on both the ways in which social workers have been redefining their professional practice amid this unprecedented outlook, and indeed on the various problems that have been arising among the student population and their families. Lastly, reflections and alternative undertakings are put forward to address future challenges, with a commitment to a meeting of all stakeholders.

Keywords: Social work, pandemic, secondary education, social issue, professional intervention.

Y si no estás cubriendo el sol
Y si no alcanza la respuesta del momento
Para compartir el aire que nos queda
Qu(é) nos queda (?)

Las Pelotas

1. Presentación

Escenas de la secundaria postpandémica: Romina sube al Departamento de Orientación, no nos conoce del todo, pero oyó nuestra presentación, se sienta y llora. No sabe qué hacer con la presencialidad, ¿es que desde el PC todo parecía tan cómodo!; Nahuel ingresa tarde a diario, o no viene a clases; nos acercamos a su casa trabajador social y psicopedagoga, allí está él con su mamá, angustiado, no sabe explicar qué le pasa, solo es consciente de que no conoce a sus compañeros y teme la mirada de los demás. Ello lo lleva a no desear ir a clase y, además, tiene muchas asignaturas pendientes del año pasado; por su parte, Bruno y Thiago son hermanos ingresantes al primer año, acaban de finalizar sus estudios primarios e iniciar el secundario, uno de ellos no ha adquirido la lectoescritura sino hasta hace dos meses, el otro no ha aprendido a dividir por dos cifras; no han tenido acceso a internet, antes que ello: no tienen suministro eléctrico y el colegio les queda lejos; su madre, cabeza de hogar y único ingreso económico, realiza trabajo como empleada doméstica, pero el aislamiento no ha permitido su desempeño laboral.

Estas y otras escenas se han convertido en parte del escenario cotidiano para un gran número de profesionales. Cerrando el año de presencialidad combinada, ¿cuál es el saldo que encontramos? ¿Es la pandemia la culpable del proceso de expulsión de jóvenes de la escuela secundaria? Ya se torna un lugar común el discurso de que “la pandemia puso en evidencia la desigualdad social”. Y la pregunta se torna ineludible: ¿qué pasaba antes?, ¿es que entonces no había evidencia de la desigualdad? Y, en tal caso, ¿es la decadencia del sistema educativo el único efecto de la pandemia o acaso hay determinaciones previas en esa crisis?

El segundo año de la pandemia del COVID-19 ha supuesto, sin dudas, la existencia de una multiplicidad de experiencias, el desarrollo de diferentes reflexiones y el establecimiento de nuevas agendas tanto para el Trabajo Social, como para las ciencias sociales en general. Del mismo modo, el atravesamiento de la cuestión social como fenómeno global que se inscribe en las desigualdades de clase (Netto, 2002) permite ver como cada escenario particular alrededor del mundo va exhibiendo diferentes facetas con relación a cómo se establecen tanto las problemáticas como las formas de responder a ellas. Lejos de pretender abordar esta multiplicidad fenoménica, aun conociendo que ningún fenómeno se ubica al margen de una totalidad concreta (Kosik, 1967), es posible sin embargo identificar diversas experiencias, diferentes formas de traducir el mundo en forma consciente, y dar cuenta de cómo las determinaciones universales

van objetivándose en manifestaciones particulares. Así, la pandemia se expresó y se expresa de diversas maneras en distintos territorios, articulando diferentes extracciones culturales, diferentes prácticas y diferentes procesos históricos.

La siguiente es una reflexión situada espacialmente que, lejos de pretender generalizarse como modelo de todo territorio, pretende al menos una búsqueda de interlocutores, de otros capaces de intercambiar, de poner en juego el debate dialéctico. Las reflexiones presentes derivan del ejercicio profesional ubicado en la provincia de Santa Cruz, en el sur de Argentina, tomando como fuente la experiencia particular de intervención en las escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia. A partir de aquí se toma como origen de las reflexiones la sistematización de registros de trabajo, por un lado, y, de otro, el intercambio realizado en jornadas y espacios de socialización entre los/as trabajadores/as sociales y otros/as profesionales de la educación.

Aportando una contextualización, es preciso mencionar que la localidad de Caleta Olivia se sitúa al norte de la provincia de Santa Cruz, en Argentina; posee una población estimada según variación intercensal (INDEC, 2010) de 75.000 habitantes; en el territorio se registran un total de 10 escuelas secundarias de gestión pública y 5 escuelas secundarias de gestión privada; del mismo modo, se registran 14 escuelas primarias de gestión pública y 6 de gestión privada; al tiempo que se cuentan con 9 jardines de infantes públicos, frente a 6 privados y 4 escuelas especiales públicas (ADOSAC, 2022). En este universo institucional, es preciso aclarar asimismo que (a excepción de la modalidad de educación especial, que se identifica en los últimos establecimientos mencionados) las únicas instituciones que cuentan con equipo interdisciplinario son las del nivel secundario. Incluso así, dentro de ellas, solo en 7 establecimientos públicos (y uno privado) se cuenta con la figura de trabajador/a social en la planta funcional. Respecto a la cantidad de matrícula, las escuelas secundarias alcanzan un promedio aproximado (en función de los registros de inscripciones y distribución de estudiantes) de 300 estudiantes.

El sentido de nuestra presentación, lejos de cualquier intención grandilocuente y finalista, apunta a compartir y a dar cuenta, desde la Patagonia Austral, de una sistematización de prácticas que expresa no solo y tan simplemente las formas en las que diferentes trabajadores/as sociales desarrollan la práctica profesional, sino que intenta dar cuenta de cómo la crisis desatada por el estallido del COVID-19, articulada con una crisis preexistente y vigente que involucra procesos de pauperización y menoscabo de las instituciones públicas, va tomando forma y a su vez exige diferentes intervenciones a los/las profesionales. Al mismo tiempo, se torna inevitable identificar algunos elementos que hacen a la implementación histórica de políticas que actúan como avivadoras de la crisis, o, más bien, constituyen los elementos que, poco a poco, van cimentando una modalidad de transcurrir en la escuela secundaria y atravesar la vida institucional.

1.1. Indicaciones metodológicas

Antes de introducirnos en el desarrollo de la experiencia, es preciso realizar aclaraciones respecto del enfoque metodológico que sustenta el desarrollo de mediaciones explicativas y la búsqueda de sentido de lo observado.

Asumimos para el desarrollo de nuestra aproximación el supuesto de la totalidad. En tal sentido, comprendemos que aun las determinaciones más simples, que se exhiben caóticamente en la realidad, y siempre en su sentido más fenoménico inmediato, el sentido de lo social siempre se comprende con relación a una totalidad mayor. Por ello, coincidimos con Lukács, en su señalamiento de que no solo es la realidad quien porta sus propias legalidades (señalamiento también realizado por Marx en sus *Grundrisse*), sino que esta y sus expresiones precisan ser comprendidas como un “complejo de complejos”. Indica el filósofo que

Cada estadio del ser –tanto en cuanto al todo como en cuanto al detalle– constituye un complejo; es decir, que también sus categorías más centrales y decisivas pueden ser concebidas solo dentro y a partir de la estructura global del nivel del ser respectivo (Lukács, 2004, p. 55).

Lo dicho nos lleva a pensar en que no son los fenómenos los que se explican a sí mismos, por lo cual se hace necesario comprender cómo operan en relación con determinaciones mayores. En otras palabras, se trata de rescatar la apreciación marxiana sobre lo concreto como “síntesis de múltiples determinaciones, o unidad de lo diverso” (Marx, 2006, p. 22). De esta forma, entendemos que la realidad concreta representa una unidad de diversidades que incluso alberga la contradicción y la torna comprensible como parte de una lógica mayor, todo lo cual es sensible de ser aprehendido por el conocimiento.

La diversidad referida resulta en que cualquiera sea la realidad social investigada, esta se presente siempre en una forma caótica, lo cual exige como desafío a la producción de conocimiento, por una parte, poder reconocer las determinaciones más simples de la realidad estudiada, sus particularidades; pero por otra, asimismo, comprender cómo estas adquieren sentido en función de las determinaciones de la universalidad. Siguiendo a Lessa (2000), lo que se pretende es establecer siempre la prioridad explicativa a la totalidad, pero sin pensarla nunca sin sus expresiones más inmediatas. Dicho de otro modo, no asumir la realidad inmediata como criterio suficiente, sino intentar develar la lógica que la estructura más allá de tal inmediatez.

Esta precisión metodológica, que no puede extenderse aquí, pretende establecer la justificativa de las formas en que es presentada la experiencia como forma de sistematización que, en un primer estadio de formalización del conocimiento, pretende abonar la construcción teórica posterior. En tal sentido, coincidimos con Netto (2000) en afirmar que no debe confundirse la sistematización con la elaboración teórica como

sinónimos, sino que es la primera la que entra en relación dialéctica con la segunda, sirviendo de primer ordenamiento de la realidad empírica y actuando como guía de las complejizaciones futuras. En palabras del autor:

La sistematización del material empírico no brinda el cuadro a partir del cual se construye un modelo –más que eso, constituye un elenco de determinaciones simples que permite el movimiento de la razón en el sentido de agarrar y reconstruir el movimiento inmanente del proceso objetivo, el movimiento del objeto real. [Por ello,] la reflexión teórica, en esta óptica, no “construye” un objeto: ella reconstruye el proceso del objeto históricamente dado (Netto, 2000, p. 81).

En definitiva, lo que se presenta a continuación intenta dar cuenta de algunos de los elementos simples y posibles mediaciones, que nos permitirían avanzar en la producción de conocimiento. El sentido fundamental del escrito tiene que ver con poder poner de relieve algunos resultados de la sistematización y exponer a debate las mediaciones propuestas, bien como llamar la atención sobre una realidad que exhibe trazos de múltiples determinaciones (políticas, económicas, sociales, culturales, etc.) y que determinan una particularización del atravesamiento de la pandemia del COVID-19 en el ámbito de la educación secundaria.

Por último, es necesario aclarar que la sistematización en cuestión se plantea a modo de síntesis de sucesivos encuentros virtuales de intercambio y debate entre profesionales mantenidos a lo largo de los ciclos 2020 y 2021 a partir de plataformas de videoconferencia, promovidos tanto como iniciativa colectiva de los/as trabajadores/as sociales de los colegios secundarios de Santa Cruz, como a partir de instancias de reunión institucionales dispuestas por las autoridades ministeriales. Sin resultar estas en la redacción de documentos o instrumentos específicos, se toma, sin embargo, de allí, el insumo para las reflexiones que hoy proponemos, como manera de rescatar, poner en valor y socializar parte de los intercambios, debates e inquietudes que comparecieron reiteradamente como vivencias comunes. Del mismo modo, se rescatan algunas de las temáticas y preocupaciones que, en el mismo lapso de tiempo, se transmitieron a partir de plataformas de mensajería virtual de redes sociales y de comunicación grupal sincrónica y asincrónica entre los/las profesionales. Los resultados provienen de un ordenamiento posible de estas interacciones y de los registros de la actividad que, a partir de los medios ya mencionados, fueron plasmando el desarrollo de la práctica profesional y dando cuenta de sus sentidos.

2. ¿Crisis del COVID-19 o crisis educativa? Sobre algunas condiciones previas a la pandemia

Antes de introducirnos de lleno al desarrollo de las particularidades de la práctica en la pandemia, es importante destacar la existencia de una realidad ya de por sí compleja para la educación secundaria en la provincia de Santa Cruz. El informe “El estado de la educación en la Argentina” de 2019 indica comparativamente como la provincia de Santa Cruz se ubica entre las provincias con más alta tasa de repitencia, alcanzando en 2016 un 16% de (Buchbinder et al., 2019, p. 51), lo que paradójicamente contrasta con una de las más altas tasas de promoción efectiva, del país, alcanzando un 76% (Buchbinder et al., 2019, p. 54).

Una de las razones más importantes que explican esta aparente paradoja es el desarrollo y establecimiento de normativas y mecanismos regulatorios que, aun tolerando la desacreditación de los espacios curriculares, y en detrimento del desarrollo académico, permiten permanecer y avanzar en la escuela secundaria sin siquiera aprobar la totalidad de los espacios o asignaturas de los ciclos escolares correspondientes. Mostrando una cada vez mayor laxitud, tanto en la cantidad de espacios desaprobados como en la priorización y recorte de contenidos, se permite a los estudiantes poder cursar el año subsiguiente sin haber efectivamente aprobado el año precedente. Tal es el caso de la regulación de normativas como el Acuerdo 075/14 (Consejo Provincial de Educación, 2014a) del Consejo Provincial de Educación (en adelante CPE) y sus modificatorias (CPE, 2017; 2020a), que permiten la promoción del año anterior con hasta 4 espacios pendientes de aprobación, o las más recientes, desarrolladas a propósito de la pandemia, el Acuerdo 612/20 (CPE, 2020b) y la Resolución 1291/20 (CPE, 2020c). Estos últimos establecen institucionalmente los mecanismos denominados como promoción acompañada, que, directamente, habilitan la promoción al año/curso subsiguiente sin la aprobación de cualquier espacio, lo que da como resultado, por ejemplo, la existencia de estudiantes que, en el cuarto año de la educación secundaria, adeuden hasta 20 espacios previos, a los que se adicionan los 12 del año en curso.

Cabe mencionar, asimismo, que la conflictiva gremial en torno al salario docente viene siendo característica en la provincia y en la región. Jaume (2020) indica en su estudio sobre las huelgas docentes entre los años 1983-2019 en la Argentina, que especialmente una tríada de provincias patagónicas lidera el *ranking* de cantidad de paros. En primer lugar, Chubut, con un promedio de 17 días de paro por año; en segundo lugar, se ubican Santa Cruz y Neuquén, con un promedio de 16 días (Jaume, 2020, p. 3). Asimismo, la pérdida de días de clase, a causa de las medidas de fuerza, alcanzó un pico máximo de 103 días de paro, en el año 2017, sin contar las suspensiones de clase por falta de agua potable, fenómeno común en la zona norte de la provincia (Agencia Uno Entre Ríos, 2017). En definitiva,

la pérdida de clases, más allá de la legitimidad de los reclamos de los gremios docentes, vienen formando parte de los desafíos que componen el escenario descrito.

La pandemia irrumpe en el escenario, como sabemos, a partir de múltiples condiciones previas, contrastando con un debilitamiento histórico de las instituciones públicas tanto en infraestructura como en asignación de recursos.

3. Para una contextualización del ejercicio del Trabajo Social en las escuelas secundarias santacruceñas

Es importante aclarar, en términos de aportar a la contextualización, que a excepción de la modalidad de educación especial, en la provincia de Santa Cruz los equipos técnicos (esto es, el gabinete multidisciplinario integrado por trabajador/a social, psicopedagogo/a y docente graduado/a en Ciencias de la Educación), es exclusividad del nivel secundario. La modalidad de trabajo para los/las profesionales del Trabajo Social se encuentra regulada en la provincia por el organismo ministerial denominado Consejo Provincial de Educación, que establece mediante el Acuerdo 103/14 (CPE, 2014b) los roles, funciones e incumbencias para el cargo,² bien como los objetivos fundamentales para su figura institucional. Al respecto, vale indicar específicamente, atendiendo a las funciones, que, entre las más relevantes, el documento indica las de: “Participar en la elaboración de los proyectos educativos institucionales; aportar al desarrollo de la autonomía responsable de los/las estudiantes; identificar las causas de ausentismo, repitencia, la deserción y el bajo rendimiento escolar; mediar entre familias, la escuela y otros organismos en función de problemáticas escolares y familiares, y para la orientación escolar y profesional; asesorar a los/las docentes en relación con los aspectos sociales y familiares de los/as estudiantes; coordinar acciones con otras instituciones u organizaciones que requieren de un trabajo en conjunto” (CPE, 2014b, p. 3), entre otras indicaciones de carácter administrativo, tales como la disposición de la vía jerárquica o indicaciones sobre la participación en reuniones institucionales de personal.

Lo allí dispuesto indica como espacio de trabajo del / de la profesional del Trabajo Social, el equipo interdisciplinario que, junto con un/a psicopedagogo/a y un/a docente de Ciencias de la Educación, componen el denominado Departamento de Orientación.

2 El mismo se denomina, institucionalmente, cargo de “orientador social”. Lo que da preminencia al título profesional de licenciado/a en Trabajo Social y sus posgrados, pero, sin embargo, no es privativo para otras profesiones (psicólogos/as sociales, profesores/as de Trabajo Social, técnicos/as en pedagogía social y sociopedagogos/as) (CPE, 2014b).

Más allá del ámbito institucional, el ejercicio profesional está regulado en cada provincia por el correspondiente colegio o consejo profesional.³

Es importante señalar, asimismo, que el cargo en educación, denominado orientador social, es relativamente joven. La primera inserción de trabajadores/as sociales en los niveles educativos de Santa Cruz se da en el año 2015 (a excepción de la modalidad de educación especial, que no constituye un nivel, sino que resulta transversal). Consideramos que este hecho no es menor, y hace a que el reconocimiento de las funciones y responsabilidades o incluso la conciencia respecto de qué es y qué hace un/a trabajador/a social se encuentre aún en proceso de construcción (y disputa) en las instituciones.

La modalidad de trabajo en el sistema educativo argentino se organizó, en la pandemia, en términos generales, en dos tramos. El primero aproximadamente⁴ establecido entre los meses de marzo 2020 y julio 2021, se enmarcó en el decreto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO), por parte del Poder Ejecutivo Nacional, es decir, en el dictado de clases virtuales progresivas y el trabajo a partir de actividades asincrónicas por la imposibilidad de circulación debido a la prevención de la propagación del COVID-19 y la consecuente incapacidad de aglomeramiento; el segundo tramo se estructuró con relación al decreto posterior, de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, DISPO), el cual habilitó el regreso a la presencialidad en la educación (y otras actividades) con aforo y horario reducidos y un régimen de trabajo que combinaba actividades sincrónicas presenciales y asincrónicas mediadas por la virtualidad, bien como el establecimiento de las “aulas burbuja”, esto es, el emplazamiento de grupos reducidos respetando el distanciamiento social y facilitando el posible aislamiento de contagio de una manera más efectiva y con el menor riesgo posible, por disposición de la Resolución CFE N.º 364/2020 (Consejo Federal de Educación, 2020), del Ministerio de Educación de la Nación, establecido como marco regulatorio para todo el territorio nacional.

A continuación, pretendemos dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada período, especialmente en el territorio ya indicado, dando cuenta de las particularidades de las experiencias del alumnado y sus familias, atendiendo especialmente a las demandas institucionales hacia los/las trabajadores/as sociales y las estrategias de intervención desarrolladas a ese respecto.

3 Un detalle de esta organización y sus particularidades, especialmente en relación con la ética, se encuentra en Cañizares, 2021.

4 Se menciona como aproximado, ya que las fechas de retorno a la presencialidad o semipresencialidad variaron según la situación epidemiológica de las provincias.

3.1. Tramo marzo 2020 - agosto 2021: trabajadores/as sociales entre la incertidumbre y el híbrido de funciones

Es posible conjeturar que es la misma sensación la que atravesó a toda la comunidad educativa (si no a casi todo el planeta) en esta primera parte de la pandemia: “incertidumbre”. Y tal se explica, en principio, por todo aquello que en ese momento se desconocía respecto del comportamiento del virus SARS-CoV-2, sumado a la ausencia de vacunas y la desconfianza y desinformación generada por la circulación, a través de las redes sociales, de las *fake news*, las cuales tuvieron, en este contexto, la particularidad de poder replicarse mucho más rápido y más directamente que cualquier otra información, en función de agendas no siempre visibles.

En este contexto, los/as trabajadores/as sociales de las escuelas secundarias fueron interpelados/as fuertemente. Diferentemente de otros ámbitos socio-ocupacionales como salud, justicia o seguridad, las personas que ejercen el Trabajo Social en educación fueron consideradas “no esenciales”, es decir, no se requería su presencia en sede, o siquiera en territorio mediante la realización, por ejemplo, de visitas domiciliarias. A partir de allí, un gran desconcierto devino del hecho de que no existía para los/as trabajadores/as sociales de la educación secundaria ninguna indicación o directiva sobre las responsabilidades y las acciones a seguir, aunque sí se tenía en claro lo que no se tenía permitido: asistir a la institución o a los hogares. En términos generales, los relatos de los/las colegas se asemejan y replican: “No sabía qué hacer”; “No se entendía cuál era la función”; “No entendía siquiera cuál era mi horario de trabajo”; “Si no doy clase ¿entonces qué debo hacer?”.

De una parte, se observó que, durante este segmento de tiempo, la práctica profesional, ante la ausencia de directivas del CPE, quedó supeditada a las indicaciones de cada equipo de conducción escolar. Esto, más la relativa novedad del cargo, hizo que no pudiera establecerse una claridad en las agendas de trabajo ancladas en la especificidad y se librarán, o bien una discrecionalidad personal desarrollada por cada profesional en el cargo, o el desarrollo de tareas que poco tenían que ver con la función original.

Así, por ejemplo, los/as trabajadores/as sociales realizaron funciones de seguimiento de la trayectoria pedagógica, monitoreo de entrega de trabajos prácticos, control de asignaturas adeudadas, chequeo de números de teléfono familiares, creación y/o administración de salas de videoconferencia. Mucho de lo que se desarrolló en esta etapa respondía más a las capacidades individuales o conocimientos previos (especialmente relativos a la informática y ofimática) que a la formación profesional. Las tareas para las que era preciso generar espacios ocupacionales nuevos (por ejemplo, establecimiento de tutores/as por curso, o por área de conocimiento) fueron directamente cubiertas con el personal de planta funcional, pero sin afectación de hora cátedra; en otras palabras: por un mismo salario se adicionaban funciones y responsabilidades que no necesariamente eran asociadas a un perfil profesional.

Con todo, es dable destacar también que las intervenciones realizadas frente a diferentes manifestaciones de la cuestión social debieron ser encauzadas por la vía telefónica o servicios comunicacionales como redes sociales (no siempre institucionales y siempre a expensas del bolsillo de los mismos profesionales). Tal es el caso de detección de situaciones de vulneración de derechos en adolescentes, o la identificación de familias con severas necesidades económicas. A tal caso, el procedimiento consistió en poder gestionar a partir de otras instituciones de atención primaria (centros comunitarios, centros de salud) o de protección de derechos (oficinas de niñez, oficinas de la mujer), la intervención sobre las familias. Esto último, si bien muy importante, correspondió más a una iniciativa de cada profesional que a un requerimiento institucional.

Respecto al trabajo en territorio, la situación era tanto más compleja, en el sentido en que no se contaba, en principio, con la autorización oficial del CPE para el desarrollo de prácticas táctico-operativas como la visita domiciliaria; pero tampoco con los elementos de bioseguridad fundamentales e imprescindibles para eventuales contactos con las familias. En tal sentido, la provisión de estos no estuvo (en ninguno de los tramos presentados aquí esquemáticamente) siquiera cerca de ser considerado por las autoridades educativas. En los casos en los que profesionales particulares optaron por hacerse presentes en los domicilios, lo hicieron a expensas de su propio bolsillo y comprometiendo su salud (no siendo cubiertos por seguro laboral).

Más allá de las particularidades, es posible afirmar que no existió respecto de este punto una política clara, sino más bien una constante de silencios por parte de distintos actores: el CPE fundamentalmente, pero también organismos como el Consejo Profesional de Trabajadores Sociales de Santa Cruz, librando las acciones de cada profesional más bien al juicio y riesgo personal. Aun así, es preciso aquí reforzar que, diferentemente que al CPE, no cabe la responsabilidad al Consejo Profesional de velar por la protección de estos derechos (como, por ejemplo, en el caso de un gremio), y se entiende sobre todo teniendo en cuenta el general desconocimiento del virus y su circuito de contagio. Con todo, la falencia grave, esencialmente del CPE, se mostró en esta actitud ausente, que, a un tiempo, exigía planillas y documentos de calificaciones y el desarrollo de actividades a los equipos de conducción y por su intermedio, a los/las compañeros/as docentes; mas, del mismo modo, no establecía una política clara para las funciones de las personas que ejercen el Trabajo Social, las cuales, en criterio de operatividad, no parecían diferir significativamente de un encargado de laboratorio escolar o un bibliotecario (sin desmedro de la importancia de la función de dichos cargos).

Nuevamente las condiciones previas a la pandemia juegan aquí un papel fundamental. Difícilmente es posible pensar en la provisión de elementos de bioseguridad cuando hablamos de escuelas sin papel o tinta en las oficinas; sin acceso a internet; sin puertas en aulas y sanitarios; sin infraestructura digital para hacer frente a las demandas de las activida-

des virtuales; deficitarias en aspectos básicos como los servicios de agua potable, energía eléctrica, gas o cloacas.

Ello se hace particularmente importante en una región estratégica en clave económica y productiva a partir de la explotación extractiva de los recursos naturales, en donde actividades como la minería o la extracción petrolera son emblemas para el discurso local, pero que, lejos de tener cualquier efecto de retorno sobre la población, responden a los flujos y necesidades del capital internacional, en función de cifras millonarias.

En la provincia de Santa Cruz, especialmente en la zona norte, la bomba de petróleo de bandera multinacional, convive con la escuela derruida y el asentamiento de barriadas de emergencia en territorios inhóspitos el corte de rutas encabezado por movimientos de trabajadores/as desocupados/as, con el oleoducto protegido con murallas y alambre de púas.

3.2. Tramo julio-diciembre 2021: ¿qué nos quedó, qué hacemos y qué nos queda por construir?

En este tramo, se parte del inicio de un nuevo ciclo lectivo (2021), habiéndose completado, por primera vez en la historia del sistema educativo santacruceño, el desarrollo de un año completo de virtualidad.

Como se ha mencionado anteriormente, durante el año 2020 fueron decretados los acuerdos que permitieron la promoción de los estudiantes con un número indeterminado de materias pendientes de aprobación. Esto dio como resultado que en el año 2021 se produjera un fenómeno inédito, el de la existencia de estudiantes con un año completo y más de materias sin acreditar. Tal es el caso de estudiantes que, habiendo atravesado múltiples dificultades en razón de la situación epidemiológica (pérdida de familiares, contagio y complicación de los cuadros de salud, problemáticas intrafamiliares agravadas por el ASPO y el DISPO), o bien por la progresión de problemáticas sociales no detectadas por la escuela, ante la imposibilidad de realizar trabajo territorial o de seguimiento presencial, la falta de recursos para el acceso a dispositivos electrónicos y/o internet o, simplemente, la incapacidad de poder adaptarse a la nueva modalidad de clases, no llegaron a cumplimentar con las obligaciones académicas correspondientes al año 2020.

Como se ha mencionado, seguida de un primer tramo de virtualidad, desde el mes de julio de 2021, las actividades fueron retomadas con régimen de semipresencialidad, esto es, la implementación de la asistencia en números reducidos y la combinación de días de actividades presenciales con actividades virtuales, transcurriéndose (progresivamente y como objetivo) hacia una presencialidad plena, en los meses de noviembre y diciembre. Esto fue posible por el desarrollo de la esperada vacuna contra el COVID-19 y el desarrollo de un masivo plan de vacunación implementado desde el gobierno nacional que alcanzó en primera instancia (además de al personal de salud, considerados trabajadores/as fundamentales) a los

equipos de trabajo escolares⁵ y, progresivamente, a los niños y adolescentes en general.

Para el caso de los equipos de orientación (recordemos, donde se ubican los/las profesionales del Trabajo Social), diferentemente del profesorado, la presencialidad se estableció como plena desde el inicio, debiendo cumplimentarse la totalidad de la carga horaria y quedando exceptuados de la realización de tareas virtuales.

Este momento marcó, para los/as trabajadores/as sociales, el regreso al trabajo presencial, al desarrollo de tareas similares a las realizadas en tiempos previos a la pandemia. El breve lapso transcurrido entre este regreso y la actualidad permite hacer una evaluación al menos preliminar y sistematizar las principales características de las intervenciones que, lejos de ser aún “postpandémicas”, al menos refieren a una etapa diferente a la del ASPO y, en general, diferente a la etapa plenamente virtual; una suerte de “remanso” producto de la baja significativa de contagios.

Más allá de la tarea del desarrollo de las compensaciones pedagógicas, sobre todo para el alumnado con un gran número de espacios pendientes de acreditación, la cual fue emprendida principalmente por los equipos docentes, es importante indicar como, desde la labor de quienes ejercen el Trabajo Social, resultan significativas las condiciones en las que los/las adolescentes se “reincorporaron” al colegio.

Lo que se observó, en primera instancia, pero con notable regularidad, es la existencia de numerosas situaciones de angustia y padecimiento del alumnado a partir de la alteración física en los espacios y modalidades de socialización, implicados por la vuelta al escenario institucional. Considerando los registros de intervención de algunas de las escuelas y a partir de la socialización en espacios colectivos, es posible identificar numerosas situaciones tales como fobias; dificultades en la relación con pares; tendencias al encierro o bien episodios de ataques de pánico y llanto en estudiantes, tanto ingresantes, como cursantes prepandémicos, inclusive, demostrando estos últimos un desempeño regular y sostenido durante la virtualidad en términos de asistencia a las clases virtuales y el desarrollo y entrega de actividades.

De otro lado, el trabajo presencial, permitiendo el abordaje territorial, continúa hoy trayendo a la luz numerosas situaciones de riesgo, vulnerabilidad y/o directa vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. La imposibilidad de poder acercarse al domicilio, o arriba de ello, el desconocimiento del alumnado (las poblaciones de las escuelas caletenses oscilan entre los 250 y 500 alumnos aproximadamente, según

5 Al respecto de la vacunación de los/las trabajadores/as sociales, resulta relevante socializar el dato de que esta, negada en primera instancia al Consejo Profesional por parte del Ministerio de Salud, al ser considerados/as “personal no esencial”, fue conquistada a partir de la organización colectiva de los/as profesionales, que, especialmente desde la zona norte de Santa Cruz, demandaron el acceso a la inoculación contra el COVID-19 bajo la justificativa de la inmanente ligazón entre la profesión y la tarea de abordaje territorial. Una vez afianzada dicha conquista, la iniciativa reivindicativa se propagó por el resto de la provincia con similares resultados para el conjunto de trabajadores/as sociales de las diferentes localidades.

la nómina de inscripciones del CPE) por parte de gran parte de los equipos de trabajo, aportó a mantener ocultas situaciones de distinto grado de gravedad que involucraban la integridad de las familias en los primeros tramos descritos.

Del mismo modo, con el regreso a la presencialidad, la posibilidad de nuevamente realizar un seguimiento sistemático de las asistencias efectivas a clase permitió dar cuenta de una importante implicancia de determinaciones materiales fundamentales en las problemáticas sociales, tales como pérdida de las fuentes laborales o reducciones de sueldo a causa de la pandemia; existencia de hogares con déficit alimentario; importantes problemáticas de hábitat, por las cuales se identificaron no solo situaciones de hacinamiento importantes, sino también la ausencia de servicios básicos o dispositivos electrónicos y aun la falta de acceso a internet, tan necesaria en la etapa anterior.

La tarea de los/as trabajadores/as sociales, imprecisa en la primera etapa, desconocida para muchos en el ámbito institucional, y en ocasiones menospreciada en importancia, se tornó ahora fundamental y exigió institucional y personalmente altas cuotas de compromiso.

El descenso general de la curva de contagios durante el último cuatrimestre del año permitió asimismo no solo la posibilidad de retomar actividades con una regularidad similar a la etapa prepandémica, sino el pensar, de a poco y con recaudos, en algunas posibilidades para la intervención de cara al futuro. Es a partir de allí que planteamos algunas reflexiones finales, no cerradas, no absolutas y en ninguna medida generalizables a todos los escenarios, pero sí al menos abiertamente inquietantes y promotoras del diálogo abierto con los/las colegas de todo lar.

4. Conclusiones preliminares, desafíos de la pandemia y más allá

Desafiando al tiempo, y aunque ciertamente a partir de pensar en determinaciones materiales fundamentales, la pregunta lenineana vuelve a nosotros una y otra vez: ¿qué hacer?. Pero a ello, el contexto pandémico agrega nuevas variantes: ¿cómo será el futuro epidemiológico?; ¿hay una inexorabilidad del contagio a partir de las mutaciones del virus?; ¿cómo se reorganizan las relaciones sociales? Frente a todo ello, la existencia de un sistema de producción que no se detiene (que nunca lo hizo) y que va demandando más y mayores cuotas de empobrecimiento y destrucción de la vida, no parece aportar favorablemente.

En ese escenario nos toca pensar la intervención, nos toca pensar a las escuelas y a los/as estudiantes. Transcurrido un tiempo, nos permitimos ensayar algunas propuestas de reflexión.

La primera de ellas es la evidencia que se revela ante el hecho de la profunda desfinanciación de la que es víctima el sistema educativo en Santa Cruz. Y esto se relaciona directamente con las condiciones anteriores y posteriores a las modalidades de cursado propuestas como respuesta a

la pandemia. Es necesario al respecto tomar conciencia de las profundas desigualdades que la división social del trabajo impone sobre el territorio, especialmente signado por la actividad extractivista. Dar cuenta de esa desigualdad, de la desmesura entre los egresos y los retornos en los montos económicos implicados, es un primer paso para dar cuenta de la injusticia de la situación de las escuelas, pero, en términos generales, de la situación social general. Estos pasos, de construcción de conciencia, creemos, se tornan posibles a través de la organización colectiva, tanto de trabajadores/as docentes y no docentes, como de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, padres, madres, equipos de conducción). La demanda colectiva es fundamental para dar curso a aquel mecanismo gramsciano de la “ampliación del Estado” (Gramsci, 2004), que, sin desconocer las determinaciones de una lucha mayor, que implica fundamentalmente a las clases sociales, reconoce objetivos loables, concretos y necesarios para alcanzar mayores grados de libertad –aquello que Marx (2004), denominaba “procesos de emancipación política”–. Ello no puede ser solo tarea de los/as trabajadores/as sociales, mucho menos de las escuelas solas, sino que implica el necesario encuentro con sujetos colectivos fundamentales, que marcan otro sentido de la eticidad (Cañizares, 2021; 2019), actores que vienen dando cuenta de las desigualdades sociales en un sentido reivindicativo: movimientos de trabajadores/as desocupados/as, gremios, disidencias feministas, movimientos de derechos humanos. Es importante el fortalecimiento de ese diálogo y, en ese aspecto puntual, cabría quizás al Trabajo Social la especial tarea de oficiar de articulador de esas instancias.

Creemos que, en esta agenda de demanda, de lucha, es necesario sostener la necesidad de incremento del presupuesto público para nuestras escuelas, así como el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas y el planteo de una profunda y urgente revisión de los procedimientos de evaluación, acreditación y promoción. So pretexto de inclusión educativa, las políticas más bienintencionadas se revelan en profundo detrimento de los/as estudiantes, en la medida en que ardides como la promoción acompañada terminan por habilitar mecanismos de continuidad en el sistema más allá de la rigurosidad en los procesos evaluativos, y, a su vez, generan abiertamente una (sobre)carga de tarea de importante magnitud tanto para estudiantes como para docentes, puesto que no se han generado desde el CPE cargos docentes, espacios ocupacionales destinados específicamente a acompañar estos procesos.

Sin pretender extendernos sobre espacios ajenos, al menos se torna posible mencionar que similares procesos de acreditación se suceden en la educación primaria. Ello se evidencia, por ejemplo, en la inclusión en la escuela secundaria de adolescentes que, a menudo, no poseen dominio concreto de las operaciones matemáticas básicas o no logran realizar lectura comprensiva y redacción de textos sencillos, poseyendo asimismo escaso sentido de la ubicación geográfica.

Según creemos, el grave desfasaje producido por estos mecanismos y que se articula a condiciones previas estructurales del sistema educa-

tivo santacruceño (como el déficit de infraestructura y la falta de clases por conflictiva salarial), lejos está de poder ser resuelto en el corto plazo; exige un serio replanteo de las agendas ministeriales, con la correspondiente ejecución de partidas presupuestarias, que apunten al desarrollo de objetivos a largo plazo, colocando a la Educación como factor estratégico para el desarrollo social y, concomitantemente, requiere de la acción de los protagonistas directos, de los sujetos subalternos, el desarrollo de agendas de lucha, demanda y observancia permanente en la implementación efectiva de estos programas, buscando constantemente la ampliación y democratización permanente de los espacios institucionales. Por un lado, no solamente para garantizar la calidad académica, sino para fortalecer una propuesta educativa que dé cuenta de las necesidades sociales, y que se oriente a la incorporación de agendas de las disidencias y las resistencias como proceso permanente.

Se impone, del mismo modo, la lucha por mejores condiciones laborales y salariales, la cual implica a las organizaciones colectivas de trabajadores/as (sindicatos, gremios), pero sin desmedro de ellas, involucra a todos/as en la concienciación respecto de la necesidad de generar una transformación de contundencia.

El desafío es pelear por una escuela donde entre todo el mundo, pero se fortalezcan y crezcan todos/as con el mismo derecho; donde la crítica se sostenga también en la adquisición de conocimiento crítico y la incorporación de habilidades y saberes problematizadores.

Sin dudas, lo venidero es incierto, la aparición en el horizonte de nuevas variantes del virus en diversas partes del globo vaticina la posibilidad de complicaciones, a ello se suman, especialmente en nuestra región (pero no exclusivamente), dificultades históricas que hacen a los procesos de ajuste que el capital transnacional propone como premisa para el pago de la deuda externa y la presión permanente de los acreedores de la misma. Un escenario que se muestra nada alentador, pero que es ciertamente transformable, pues, en tanto social, no escapa de la determinación humana, aun cuando dichos procesos, como menciona Lukács (2004), parecieran pertenecer a una “naturaleza distinta”, a una distinta “esfera ontológica”.

La educación exige un profundo proceso de reflexión, e implica para profesiones como la nuestra, más que nunca, enunciar aquello que obtura derechos y que representa formas de opresión. Desde el Trabajo Social, es necesario seguir fortaleciendo los espacios socio-ocupacionales. De una parte, seguir apostando por la defensa de nuestra participación en la estructura institucional, siendo capaces de traer una y otra vez la importancia de las determinaciones sociales objetivas y subjetivas para las trayectorias pedagógicas, pero, de otra, desarrollar también alianzas estratégicas con los/as compañeros/as docentes, con las familias y el estudiantado, bien como con otros actores sociales, de manera de no reducir nuestra labor a un simple procedimiento técnico, sino fundamentalmente poder movilizar transformaciones con un sentido colectivo.

Considerando el desarrollo de los procesos de intervención a lo largo del lapso descrito, y a partir de recuperar los desafíos que se hicieron y

hacen presentes en los escenarios institucionales, es necesario apostar por construir espacios de organización y concertación de, para y por las personas que ejercen el Trabajo Social en el ámbito educativo. La existencia de espacios comunicacionales y de intercambio entre colegas se ha demostrado sin dudas como una de las principales estrategias para enfrentar las inquietudes e incertidumbres de la práctica y ello habla, de un lado, del desarrollo de vínculos de solidaridad entre colegas y, de otro, y con mayor relevancia, de la potencia que reside en esa interacción para dar cuenta de vivencias y conciencias comunes y construir alternativas y propuestas concretas de acción.

En tal sentido, consideramos que uno de los desafíos y posibilidades más importantes para delinear la práctica, para defender y problematizar las incumbencias profesionales, para arribar a acuerdos hacia dentro y fuera de la profesión, tendrá que ver con cómo favorecer esos intercambios, cómo dar a conocer la situación de los/las profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo (especialmente en el nivel secundario) en lo referido a condiciones de trabajo e institucionales y, a partir de allí, ser capaces de reconocer los avances efectivizados, las alianzas y el trabajo colectivo alcanzado junto al resto de los/las trabajadores/as docentes, al tiempo en que se avanza en el afianzamiento del cargo en las instituciones. Esto, creemos, permitirá no solo apuntar a establecer nuevos patrones y modalidades de intervención, sostenidos en la mejoría de las condiciones institucionales de trabajo, sino también abrir el juego para la creación de nuevos espacios ocupacionales en el resto de los niveles, en los que, se sabe, la presencia de un/a trabajador/a social (y en general, de un equipo técnico interdisciplinario) deviene fundamental.

Por otra parte, se torna imperativo ser capaces de establecer (colectivamente, pero también en el desempeño individual, que sin escindir-se de su sentido social, se pone en juego en el día a día de las instituciones) con claridad y a partir del sostenimiento del estatuto profesional inherente a la formación (Netto, 2002), el límite de las funciones y responsabilidades atribuidas a los/as profesionales tanto desde el sentido común, como desde la “buena intención” por parte de los diferentes actores involucrados en la institucionalidad educativa. Y esto consiste, esencialmente, en un doble proceso: de autoanálisis por parte del colectivo profesional,⁶ que refuerce constantemente el sentido de nuestra práctica frente a las manifestaciones de la cuestión social y reconociendo cómo el Trabajo Social interviene en el complejo de relaciones sociales signadas por la desigualdad de clases; pero asimismo frente a los demás actores institucionales, en el sentido de plantear una distancia cualitativa entre las estrategias táctico-operativas del Trabajo Social y otras tareas de índole administrativo o simplemente burocrático.

6 Aquí, sin dudas, estrategias como la supervisión profesional o el acompañamiento por parte de los colegios profesionales resultan centrales, en la medida en que suponen una revisión de la práctica y un acompañamiento y fortalecimiento en un sentido horizontal. Al respecto, cf. Spina y Rodríguez, 2019.

El desafío propone retomar esa potencia que se vuelve acto especialmente durante las emergencias, y volcarla sobre procesos conscientes de fortalecimiento de los sentidos de la práctica, orientándola hacia la conquista concreta de reivindicaciones para los/las colegas y la ruptura con la asignación de funciones ajenas al campo profesional. Aquí, resulta crucial la participación en espacios colectivos de discusión, denuncia y debate, la participación en los espacios que objetivan la discusión de proyectos profesionales (Netto, 2003; Cañizares, 2021; Mallardi, 2016), tanto en el sentido regulatorio, pensando en instancias como los colegios y asociaciones profesionales del Trabajo Social, como en el sentido teórico-ideológico que se implica en el fortalecimiento académico; pero también ocupar espacios de tipo gremial y representativo. Se trata, en definitiva, de recuperar los espacios de debate como espacios de reflexión y de socialización que den paso a lógicas transformadoras.

Para aquello que proponemos, fortalecer el diálogo con otros es un paso decisivo; en tal sentido, van desde aquí nuestros saludos e invitación a la interlocución a los compañeros y compañeras que deseen continuar desarrollando la discusión.

La pandemia implica ciertamente límites, pero a su vez nos compele a estar más unidos/as e inquietos/as en la búsqueda común de sentidos, a ello vamos a través de la tempestad y a contramano de los imposibles.

Referencias bibliográficas

- ADOSAC. (2022). *Establecimientos educativos de la Provincia de Santa Cruz*. Asociación Docentes de Santa Cruz. Recuperado 10 febrero 2022, de <https://adosac.org/establecimientos-educativos/>
- Agencia Uno Entre Ríos. (2017, agosto 15). Santa Cruz: hubo clases después de más de 100 días de paro. *Uno Entre Ríos*. Recuperado 25 noviembre 2021, de <https://www.unoentrierios.com.ar/pais/santa-cruz-hubo-clases-despues-mas-100-dias-paro-n1452409.html>
- Buchbinder, N., McCallum, A, y Volman, V. (2019). *El estado de la educación en la Argentina*. Observatorio Argentinos por la Educación. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjll66ckOf3AhUmGpUCHW6_BHMQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fsiteal.iiiep.unesco.org%2Fbdnp%2F2880%2Fresolucion-cfe-ndeg-3642020-protocolo-marco-lineamientos-federales-retorno-clases&usg=AOvVaw0A5MISOiUZokZxAYGMkpAd
- Cañizares, B. (2019). Reflexiones en torno a los códigos de ética argentinos, hacia una lectura crítica. En T. Fink y C. Mamblona (Comps.), *Ética y Trabajo Social: Reflexiones sobre sus fundamentos e implicancias en los procesos de intervención* (p. 207-240). CATSPBA.

- Cañizares, B. (2021). *Ética, valores y trabajo social: Una aproximación ontológica a los fundamentos valorativos del trabajo social argentino* (Tesis doctoral). FTS-UNLP.
- Consejo Federal de Educación. (2020). *Resolución 364/2020. Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. Consejo Federal de Educación Argentina. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/2880/resolucion-cfe-ndeg-3642020-protocolo-marco-lineamientos-federales-retorno-clases>
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2014a). *Acuerdo 075/14 Régimen Académico para la Educación Secundaria (Modificatorias 2017, 2018, 2019)*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2014b). *Acuerdo 103/14, Roles y Funciones Orientador Social*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2017). *Resolución CPE N° 0299/17. Modificar transitoriamente el acuerdo 075/14*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2020a). *Resolución N° 0322/20. Modificar transitoriamente el ACUERDO N° 075/14 en sus puntos 41, 42, 43, 59 y 183*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2020b). *Acuerdo 612/20. Sostenimiento del vínculo pedagógico para los procesos educativos a través de la virtualidad*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2020c). *Resolución 1291/20*. Gobierno de la Provincia de Santa Cruz.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Siglo XXI.
- INDEC. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Censos, Presidencia de la Nación. Recuperado 17 mayo 2022, de <https://www.indec.gob.ar/>
- Jaume, D. (2020). *Los paros docentes ¿afectan a todas las provincias por igual?* Observatorio Argentinos por la Educación. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjg3ujij-f3AhUWg5UCHXA5BTMQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fcms.argentinosporlaeducacion.org%2Fmedia%2Freports%2FParos_docentes.pdf&usq=AOvVaw3SQ2ikW45ZVpcQNOEKRIImC
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo.

- Lessa, S. (2000). Lukács: El método y su fundamento ontológico. En E. Borgianni y C. Montaña (Orgs.), *Metodología y servicio social, hoy en debate* (p. 199-228). Cortez.
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social: El trabajo*. Herramienta.
- Mallardi, M. (2016). Cuestión Social, Políticas Sociales y Trabajo Social: Notas introductorias sobre sus fundamentos. En A. Martín y A. Rossi (Comps.), *Cuestión Social, políticas públicas y Trabajo Social. Tendencias en Argentina y Brasil desde una perspectiva comparada* (p. 5-21). UNMDP.
- Marx, K. (2004). *Sobre la cuestión judía*. Prometeo Libros.
- Marx, K. (2006). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858*. Siglo XXI.
- Netto, J. P. (2000). Método y teoría en las diferentes matrices del servicio social. En E. Borgianni y C. Montaña (Orgs.), *Metodología y servicio social, hoy en debate* (p. 51-92). Cortez.
- Netto, J. P. (2002). *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Cortez.
- Netto, J. P. (2003). La construcción del Proyecto Ético-Político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea. En E. Borgianni, Y. Guerra y C. Montaña (Orgs.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (p. 271-296). Cortez.
- Spina, M., y Rodríguez, E. (2019). De la disciplina a la ética. En T. Fink y C. Mamblona, *Ética y Trabajo Social. Reflexiones sobre sus fundamentos e implicancias en los procesos de intervención* (p. 241-274). CATSPBA.