

Escoles secundàries i pandèmia a la província de Santa Cruz: reflexions i desafiaments des de la Patagònia Austral

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

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

Recepció: 14/12/21. Revisió: 13/03/22. Acceptació: 11/05/22

Per citar: Cañizares, B. Z. (2022). Escoles secundàries i pandèmia a la província de Santa Cruz: reflexions i desafiaments des de la Patagònia Austral. *Revista de Treball Social*, 222, 115-133. <https://doi.org/10.32061/RTS2022.222.06>

Resum

El present article proposa reflexions a partir de la sistematització d'experiències de treballadors/es socials inserits/des en l'educació secundària a la província de Santa Cruz en el context pandèmic.

L'objectiu del treball és contribuir a la visibilitat de la manera en què els/les professionals del treball social van transitar la pandèmia en la fase d'aïllament. En aquest sentit, no proposa resultats tancats, unívocs i finals, sinó que intenta posar en relleu les polítiques educatives que actuen com a teló de fons dels processos d'intervenció, principalment evidenciant el rol de l'estat, i, una vegada aclarides, procedeix a descriure les diferents metodologies portades endavant pel conjunt de professionals en el nivell d'educació secundària, particularment durant la crisi sanitària.

Especialment es para esment a les maneres en què les persones que exerceixen el treball social van redefinint la seva pràctica professional en aquest escenari inèdit, així com a les diferents problemàtiques que es fan presents en la població estudiantil i les seves famílies. Es procedeix finalment a proposar reflexions i plantejaments possibles davant els desafiaments futurs, apostant per la trobada d'interlocutors.

¹ Doctor en Treball Social per la Universitat Nacional de la Plata; professor i investigador en les carreres de Treball Social de la Universitat Nacional de la Patagònia Austral i la Universitat Nacional de la Patagònia San Juan Bosco. brianzeeb@hotmail.com

Paraules clau: Treball social, pandèmia, educació secundària, qüestió social, intervenció professional.

Abstract

This article proposes reflections based on the systematic organisation 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. Presentació

Escenes de la secundària postpandèmica: la Romina puja al Departament d'Orientació, no ens coneix del tot, però va sentir la nostra presentació, s'asseu i plora. No sap què fer amb la presencialitat, és que des de l'ordinador tot semblava tan còmode!; en Nahuel arriba tard cada dia, o no ve a classe; ens acostem a casa seva treballador social i psicopedagoga, allà el trobem amb la seva mama, angoixat, no sap explicar què li passa, només és conscient que no coneix els seus companys i tem la mirada dels altres. Això el porta a no desitjar anar a classe i, a més, té moltes assignatures pendents de l'any passat; per la seva banda, en Bruno i en Thiago són germans que comencen el primer any, acaben de concloure els estudis primaris i iniciar el secundari, un d'ells no va adquirir la lectoescriptura fins fa dos mesos, l'altre encara no ha après a dividir per dues xifres; no han tingut accés a internet, abans que això: no tenen subministrament elèctric i l'escola els queda lluny; la seva mare, cap de família i únic ingrés econòmic, treballa com a empleada domèstica, però l'aïllament no ha permès el seu acompliment laboral.

Aquestes i altres escenes s'han convertit en part de l'escenari quotidià per a un gran nombre de professionals. Tancant l'any de presencialitat combinada, quin és el saldo que trobem? És la pandèmia la culpable del procés d'expulsió de joves de l'escola secundària? Ja es torna un lloc comú el discurs que "la pandèmia va posar en evidència la desigualtat social". I la pregunta es torna ineludible: què passava abans?, que potser aleshores no hi havia evidència de la desigualtat? I, en aquest cas, és la decadència del sistema educatiu l'únic efecte de la pandèmia o potser hi ha determinacions prèvies en aquesta crisi?

El segon any de la pandèmia de la COVID-19 ha suposat, sens dubte, l'existència d'una multiplicitat d'experiències, el desenvolupament de diferents reflexions i l'establiment de noves agendes tant per al treball social com per a les ciències socials en general. De la mateixa manera, la travessada de la qüestió social com a fenomen global que s'inscriu en les desigualtats de classe (Netto, 2002) permet veure com cada escenari particular al voltant del món va exhibint diferents facetes en relació amb com s'estableixen tant les problemàtiques com les maneres de respondre-hi. Lluny de pretendre abordar aquesta multiplicitat fenomènica, fins i tot sabent que cap fenomen se situa al marge d'una totalitat concreta (Kosik, 1967), és possible no obstant això identificar diverses experiències, diferents maneres de traduir el món de forma conscient, i retre compte de

com les determinacions universals van objectivant-se en manifestacions particulars. Així, la pandèmia es va expressar i s'expressa de diverses maneres en diferents territoris, articulant diferents extraccions culturals, diferents pràctiques i diferents processos històrics.

La següent és una reflexió situada espacialment que, lluny de pretendre generalitzar-se com a model de tot territori, pretén almenys una cerca d'interlocutors, d'altres capaçs d'intercanviar, de posar en joc el debat dialèctic. Les reflexions presents deriven de l'exercici professional situat a la província de Santa Cruz, al sud de l'Argentina, prenent com a font l'experiència particular d'intervenció a les escoles secundàries de la ciutat de Caleta Olivia. A partir d'aquí es pren com a origen de les reflexions la sistematització de registres de feina, d'una banda, i, d'una altra, l'intercanvi dut a terme en jornades i espais de socialització entre els/les treballadors/es socials i altres professionals de l'educació.

Aportant una contextualització, cal esmentar que la localitat de Caleta Olivia se situa al nord de la província de Santa Cruz, a l'Argentina; té una població estimada segons variació intercensal (INDEC, 2010) de 75.000 habitants; en el territori es registren un total de 10 escoles secundàries de gestió pública i 5 escoles secundàries de gestió privada; de la mateixa manera, es registren 14 escoles primàries de gestió pública i 6 de gestió privada; alhora es compta amb 9 jardins d'infants públics, enfront de 6 privats i 4 escoles especials públiques (ADOSAC, 2022). En aquest univers institucional, cal aclarir així mateix que (a excepció de la modalitat d'educació especial, que s'identifica en els últims establiments esmentats) les úniques institucions que compten amb equip interdisciplinari són les del nivell secundari. Fins i tot així, dins d'aquestes, només en 7 establiments públics (i un privat) es compta amb la figura de treballador/a social en la planta funcional. Respecte a la quantitat de matrícules, les escoles secundàries aconsegueixen una mitjana aproximada (en funció dels registres d'inscripcions i distribució d'estudiants) de 300 estudiants.

El sentit de la nostra presentació, lluny de qualsevol intenció grandiloqüent i finalista, apunta a compartir i a retre compte, des de la Patagònia Austral, d'una sistematització de pràctiques que expressa no sols i simplement les formes en les quals diferents treballadors/es socials desenvolupen la pràctica professional, sinó que intenta donar compte de com la crisi desfermada per l'esclat de la COVID-19, articulada amb una crisi preexistent i vigent que involucra processos de pauperització i detriment de les institucions públiques, va prenent forma i al seu torn exigeix diferents intervencions al conjunt de professionals. Al mateix temps, es torna inevitable identificar alguns elements que contribueixen a la implementació històrica de polítiques que actuen com a avivadores de la crisi, o, més aviat, constitueixen els elements que, a poc a poc, van consolidant una modalitat de transcórrer a l'escola secundària i travessar la vida institucional.

1.1. Indicacions metodològiques

Abans d'introduir-nos en el desenvolupament de l'experiència, cal fer uns aclariments respecte de l'enfocament metodològic que sustenta el desenvolupament de mediacions explicatives i la cerca de sentit de l'observat.

Assumim per al desenvolupament de la nostra aproximació el supòsit de la totalitat. En aquest sentit, comprenem que fins i tot les determinacions més simples, que s'exhibeixen caòticament en la realitat, i sempre en el seu sentit més fenomènic immediat, el sentit social sempre es comprèn en relació amb una totalitat major. Per això, coincidim amb Lukács quan assenyala que no només és la realitat qui porta les seves pròpies legalitats (cosa que Marx també va assenyalar en els seus *Grundrisse*), sinó que aquesta i les seves expressions requereixen ser compreses com un "complex de complexos". Indica el filòsof que

Cada estadi del ser –tant quant al tot com quant al detall– constitueix un complex; és a dir, que també les seves categories més centrals i decisives poden ser concebudes només dins i a partir de l'estructura global del nivell del ser respectiu (Lukács, 2004, p. 55).

El que s'ha dit ens porta a pensar que no són els fenòmens els que s'expliquen a si mateixos, per la qual cosa es fa necessari comprendre com operen en relació amb determinacions majors. En altres paraules, es tracta de rescatar l'apreciació marxiana sobre el concret com a "síntesi de múltiples determinacions, o unitat del divers" (Marx, 2006, p. 22). D'aquesta manera, entenem que la realitat concreta representa una unitat de diversitats que fins i tot alberga la contradicció i la torna comprensible com a part d'una lògica major, i tot això és sensible de ser aprehès pel coneixement.

De la diversitat referida en resulta que qualsevol que sigui la realitat social investigada, aquesta es presenti sempre en una forma caòtica, la qual cosa exigeix com a desafiament a la producció de coneixement, d'una banda, poder reconèixer les determinacions més simples de la realitat estudiada, les seves particularitats; però per una altra, així mateix, comprendre com aquestes adquireixen sentit en funció de les determinacions de la universalitat. Seguint a Lessa (2000), el que es pretén és establir sempre la prioritat explicativa a la totalitat, però sense pensar-la mai sense les seves expressions més immediates. Dit d'una altra manera, no assumir la realitat immediata com a criteri suficient, sinó intentar desvelar la lògica que l'estructura més enllà d'aquesta immediatesa.

Aquesta precisió metodològica, que no pot estendre's aquí, pretén establir la justificació de les formes en què és presentada l'experiència com a forma de sistematització que, en un primer estadi de formalització del coneixement, pretén abonar la construcció teòrica posterior. En aquest sentit, coincidim amb Netto (2000) quan afirma que no ha de confondre's la sistematització amb l'elaboració teòrica com a sinònims, sinó que és la primera la que entra en relació dialèctica amb la segona, servint de primer

ordenament de la realitat empírica i actuant com a guia de les complexitats futures. En paraules de l'autor:

La sistematització del material empíric no brinda el quadre a partir del qual es construeix un model –més que això, constitueix un elenc de determinacions simples que permet el moviment de la raó en el sentit d'agafar i reconstruir el moviment immanent del procés objectiu, el moviment de l'objecte real. [Per això,] la reflexió teòrica, en aquesta òptica, no “construeix” un objecte: reconstrueix el procés de l'objecte històricament donat (Netto, 2000, p. 81).

En definitiva, el que es presenta a continuació intenta donar compte d'alguns dels elements simples i possibles mediacions, que ens permetrien avançar en la producció de coneixement. El sentit fonamental de l'escrit té a veure amb poder posar en relleu alguns resultats de la sistematització i exposar a debat les mediacions proposades, així com cridar l'atenció sobre una realitat que exhibeix traços de múltiples determinacions (polítiques, econòmiques, socials, culturals, etc.) i que determinen una particularització de la travessada de la pandèmia de la COVID-19 en l'àmbit de l'educació secundària.

Finalment, és necessari aclarir que la sistematització en qüestió es planteja a manera de síntesi de successives trobades virtuals d'intercanvi i debat entre professionals mantingudes al llarg dels cicles 2020 i 2021 a partir de plataformes de videoconferència, promogudes tant com a iniciativa col·lectiva dels/les treballadors/es socials dels col·legis secundaris de Santa Cruz, com a partir d'instàncies de reunió institucionals disposades per les autoritats ministerials. Sense que d'aquestes en resultin la redacció de documents o instruments específics, es pren, no obstant això, d'aquí, l'entrada per a les reflexions que avui proposem, com a manera de rescatar, posar en valor i socialitzar una part dels intercanvis, debats i inquietuds que van comparèixer reiteradament com a vivències comunes. De la mateixa manera, es rescaten algunes de les temàtiques i preocupacions que, en el mateix lapse de temps, es van transmetre a partir de plataformes de missatgeria virtual de xarxes socials i de comunicació grupal sincrònica i asincrònica entre els/les professionals. Els resultats provenen d'un ordenament possible d'aquestes interaccions i dels registres de l'activitat que, a partir dels mitjans ja esmentats, van anar plasmant el desenvolupament de la pràctica professional i donant compte dels seus sentits.

2. Crisi de la COVID-19 o crisi educativa? Sobre algunes condicions prèvies a la pandèmia

Abans d'introduir-nos de ple en el desenvolupament de les particularitats de la pràctica en la pandèmia, és important destacar l'existència d'una realitat ja de per si complexa per a l'educació secundària a la província de Santa Cruz. L'informe “El estado de la educación en la Argentina” del 2019 indica comparativament com la província de Santa Cruz se situa

entre les províncies amb una taxa de repetició més alta, el 2016 va assolir un 16% (Buchbinder et al., 2019, p. 51), la qual cosa paradoxalment contrasta amb una de les taxes més altes de promoció efectiva del país, que va assolir un 76% (Buchbinder et al., 2019, p. 54).

Una de les raons més importants que expliquen aquesta aparent paradoxa és el desenvolupament i establiment de normatives i mecanismes reguladors que, fins i tot tolerant la desacreditació dels espais curriculars, i en detriment del desenvolupament acadèmic, permeten romandre i avançar a l'escola secundària sense si més no aprovar la totalitat dels espais o assignatures dels cicles escolars corresponents. Mostrant una laxitud cada vegada més gran, tant en la quantitat d'espais desaprovats com en la prioritització i retallada de continguts, es permet als estudiants poder cursar l'any subsegüent sense haver aprovat efectivament l'any precedent. Tal és el cas de la regulació de normatives com l'Acord 075/14 (Consell Provincial d'Educació, 2014a) del Consell Provincial d'Educació (d'ara endavant CPE) i les seves modificacions (CPE 2017; 2020a); que permeten la promoció de l'any anterior amb fins a 4 espais pendents d'aprovació), o les més recents, desenvolupades a propòsit de la pandèmia, l'Acord 612/20 (CPE, 2020b) i la Resolució 1291/20 (CPE, 2020c). Aquests últims estableixen institucionalment els mecanismes denominats com a promoció acompanyada, que, directament, habiliten la promoció a l'any/curs subsegüent sense l'aprovació de qualsevol espai, la qual cosa dona com a resultat, per exemple, l'existència d'estudiants que, en el quart any de l'educació secundària, deixin fins a 20 espais previs, als quals s'addicionen els 12 de l'any en curs.

Cal esmentar, així mateix, que la conflictiva gremial entorn del salari docent és característica a la província i a la regió. Jaume (2020) indica en el seu estudi sobre les vagues docents entre els anys 1983-2019 a l'Argentina, que especialment una triada de províncies patagòniques lidera el rànquing de quantitat d'aturades. En primer lloc, Chubut, amb una mitjana de 17 dies d'aturada per any; en segon lloc, se situen Santa Cruz i Neuquén, amb una mitjana de 16 dies (Jaume, 2020, p. 3). Així mateix, la pèrdua de dies de classe, a causa de les mesures de força, va aconseguir un pic màxim de 103 dies d'aturada, l'any 2017, sense comptar les suspensions de classe per falta d'aigua potable, fenomen comú a la zona nord de la província (Agència Uno Entre Ríos, 2017). En definitiva, la pèrdua de classes, més enllà de la legitimitat dels reclams dels gremis docents, formen part dels desafiaments que componen l'escenari descrit.

La pandèmia irromp en l'escenari, com sabem, a partir de múltiples condicions prèvies, contrastant amb un afebliment històric de les institucions públiques tant en infraestructura com en assignació de recursos.

3. Per a una contextualització de l'exercici del treball social a les escoles secundàries de Santa Cruz

És important aclarir, en termes de contribuir a la contextualització, que a excepció de la modalitat d'educació especial, a la província de Santa Cruz els equips tècnics (això és, el gabinet multidisciplinari integrat per treballador/a social, psicopedagog/a i docent graduat/a en Ciències de l'Educació), és exclusivitat del nivell secundari. La modalitat de treball per al conjunt de professionals del treball social es troba regulada a la província per l'organisme ministerial denominat Consell Provincial d'Educació, que estableix mitjançant l'Acord 103/14 (CPE, 2014b) els rols, funcions i incumbències per al càrrec,² així com els objectius fonamentals per a la seva figura institucional. Sobre aquest tema, cal indicar específicament, ateses les funcions, que, entre les més rellevants, el document indica les de: "Participar en l'elaboració dels projectes educatius institucionals; contribuir al desenvolupament de l'autonomia responsable dels/les estudiants; identificar les causes d'absentisme, repetició, la deserció i el baix rendiment escolar; mediar entre famílies, l'escola i altres organismes en funció de problemàtiques escolars i familiars, i per a l'orientació escolar i professional; assessorar els/les docents en relació amb els aspectes socials i familiars de l'alumnat; coordinar accions amb altres institucions o organitzacions que requereixen un treball en conjunt" (CPE, 2014b, p. 3), entre altres indicacions de caràcter administratiu, com ara la disposició de la via jeràrquica o indicacions sobre la participació en reunions institucionals de personal.

El que allà es disposa indica com a espai de treball del / de la professional del treball social, l'equip interdisciplinari que, juntament amb un/a psicopedagog/a i un/a docent de Ciències de l'Educació, componen el denominat Departament d'Orientació.

Més enllà de l'àmbit institucional, l'exercici professional està regulat en cada província pel corresponent col·legi o consell professional.³

És important assenyalar, així mateix, que el càrrec en educació, denominat orientador social, és relativament jove. La primera inserció de treballadors/es socials en els nivells educatius de Santa Cruz es dona l'any 2015 (a excepció de la modalitat d'educació especial, que no constitueix un nivell, sinó que resulta transversal). Considerem que aquest fet no és menor, i contribueix al fet que el reconeixement de les funcions i responsabilitats o fins i tot la consciència respecte de què és i què fa un/a

2 Aquest es denomina, institucionalment, càrrec d'"orientador social". La qual cosa dona preeminència al títol professional de llicenciat/da en Treball Social i els seus postgraus, però, no obstant això, no és privatiu per a altres professions (psicòlegs/logues socials, professors/es de Treball Social, tècnics/ques en pedagogia social i sociopedagogs/gues) (CPE, 2014b).

3 Un detall d'aquesta organització i les seves particularitats, especialment en relació amb l'ètica, es troba a Cañizares, 2021.

treballador/a social es trobi encara en procés de construcció (i disputa) en les institucions.

La modalitat de treball en el sistema educatiu argentí es va organitzar, en la pandèmia, en termes generals, en dos trams. El primer establert aproximadament⁴ entre els mesos de març del 2020 i juliol del 2021, es va emmarcar en el decret de l'Aïllament Social Preventiu i Obligatori (d'ara endavant, ASPO), per part del Poder Executiu Nacional, és a dir, en el dictat de classes virtuals progressives i el treball a partir d'activitats asincròniques per la impossibilitat de circulació a causa de la prevenció de la propagació de la COVID-19 i la conseqüent incapacitat d'aglomeració; el segon tram es va estructurar en relació amb el decret posterior, de Distanciament Social Preventiu i Obligatori (d'ara endavant, DISPO), el qual va habilitar el retorn a la presencialitat en l'educació (i altres activitats) amb aforament i horari reduïts i un règim de treball que combinava activitats sincròniques presencials i asincròniques mitjançades per la virtualitat, així com l'establiment de les "aules bombolla", això és, l'emplaçament de grups reduïts respectant el distanciament social i facilitant el possible aïllament de contagi d'una manera més efectiva i amb el menor risc possible, per disposició de la Resolució CFE Núm. 364/2020 (Consell Federal d'Educació, 2020), del Ministeri d'Educació de la Nació, establert com a marc regulador per a tot el territori nacional.

A continuació, pretenem retre compte dels trets fonamentals de cada període, especialment en el territori ja indicat, donant compte de les particularitats de les experiències de l'alumnat i les seves famílies, atenent especialment les demandes institucionals cap al conjunt de treballadors/es socials i les estratègies d'intervenció desenvolupades a aquest respecte.

3.1. Tram març 2020 - agost 2021: treballadors/es socials entre la incertesa i l'híbrid de funcions

És possible conjecturar que és la mateixa sensació la que va travesar tota la comunitat educativa (si no gairebé tot el planeta) en aquesta primera part de la pandèmia: "incertesa". I això s'explica, en principi, per tot allò que en aquest moment es desconeixia respecte del comportament del virus SARS-CoV-2, sumat a l'absència de vacunes i la desconfiança i desinformació generada per la circulació, a través de les xarxes socials, de les *fake news*, les quals van tenir, en aquest context, la particularitat de poder replicar-se molt més ràpidament i més directament que qualsevol altra informació, en funció d'agendes no sempre visibles.

En aquest context, els/les treballadors/es socials de les escoles secundàries van ser interpel·lats/des fortament. Diferentment d'altres àmbits soci-ocupacionals com salut, justícia o seguretat, les persones que exerceixen el treball social en educació van ser considerades "no essencials", és a dir, no es requeria la seva presència a la seu, o si més no en territori

⁴ S'esmenta com a aproximat, ja que les dates de retorn a la presencialitat o semipresencialitat van variar segons la situació epidemiològica de cada província.

quan es duïen a terme, per exemple, visites domiciliàries. A partir d'allà, un gran desconcert va esdevenir del fet que no existia per als/les treballadors/es socials de l'educació secundària cap indicació o directiva sobre les responsabilitats i les accions a seguir, encara que sí que es tenia clar el que no es tenia permès: assistir a la institució o a les llars. En termes generals, els relats dels/les col·legues s'assemblen i repliquen: "No sabia què fer"; "No s'entenia quina era la funció"; "No entenia si més no quin era el meu horari de treball"; "Si no faig classe llavors què haig de fer?".

D'una part, es va observar que, durant aquest segment de temps, la pràctica professional, davant l'absència de directives del CPE, va quedar supeditada a les indicacions de cada equip de conducció escolar. Això, més la relativa novetat del càrrec, va fer que no pogués establir-se una claredat en les agendes de treball ancorades en l'especificitat i es lliuressin, o bé una discrecionalitat personal desenvolupada per cada professional en el càrrec, o el desenvolupament de tasques que poc tenien a veure amb la funció original.

Així, per exemple, els/les treballadors/es socials van fer funcions de seguiment de la trajectòria pedagògica, monitoratge de lliurament de treballs pràctics, control d'assignatures degudes, revisió mèdica de números de telèfon familiars, creació i/o administració de sales de videoconferència. Molt del que es va desenvolupar en aquesta etapa responia més a les capacitats individuals o coneixements previs (especialment relatius a la informàtica i ofimàtica) que a la formació professional. Les tasques per a les quals calia generar espais ocupacionals nous (per exemple, establiment de tutors/es per curs, o per àrea de coneixement) es van cobrir directament amb el personal de planta funcional, però sense afectació d'hora càtedra; en altres paraules: per un mateix salari s'addicionaven funcions i responsabilitats que no necessàriament eren associades a un perfil professional.

Amb tot, és factible destacar també que les intervencions fetes enfront de diferents manifestacions de la qüestió social degueren ser canalitzades per la via telefònica o serveis comunicacionals com les xarxes socials (no sempre institucionals i sempre a costa de la butxaca dels mateixos professionals). Aquest és el cas de detecció de situacions de vulneració de drets en adolescents, o la identificació de famílies amb severes necessitats econòmiques. En aquest cas, el procediment va consistir a poder gestionar a partir d'altres institucions d'atenció primària (centres comunitaris, centres de salut) o de protecció de drets (oficines d'infantesa, oficines de la dona), la intervenció sobre les famílies. Això últim, si bé molt important, va correspondre més a una iniciativa de cada professional que a un requeriment institucional.

Respecte al treball en territori, la situació era tant més complexa, en el sentit en què no es comptava, en principi, amb l'autorització oficial del CPE per al desenvolupament de pràctiques tàctic-operatives com la visita domiciliària; però tampoc amb els elements de bioseguretat fonamentals i imprescindibles per a eventuais contactes amb les famílies. En aquest sentit, la provisió d'aquests no va estar (en cap dels trams presentats aquí esquemàticament) si més no prop de ser considerat per les autoritats edu-

catives. En els casos en els quals professionals particulars van optar per presentar-se als domicilis, ho van fer a costa de la seva pròpia butxaca i comprometent la seva salut (no els cobria l'assegurança laboral).

Més enllà de les particularitats, és possible afirmar que no hi va haver respecte d'aquest punt una política clara, sinó més aviat una constant de silenci per part de diferents actors: el CPE fonamentalment, però també organismes com el Consell Professional de Treballadors Socials de Santa Cruz, lliurant les accions de cada professional més aviat al judici i risc personal. Així i tot, cal aquí reforçar que, diferentment que al CPE, no es responsabilitat del Consell Professional vetllar per la protecció d'aquests drets (com, per exemple, en el cas d'un gremi), i s'entén sobretot tenint en compte el desconeixement general del virus i el seu circuit de contagi. Amb tot, la carència greu, essencialment del CPE, es va mostrar en aquesta actitud absent, que, alhora, exigia fulls d'anotacions i documents de qualificacions i el desenvolupament d'activitats als equips de conducció i pel seu intermedi, als/les companys/es docents; però, de la mateixa manera, no establia una política clara per a les funcions de les persones que exerceixen el treball social, les quals, en criteri d'operativitat, no semblaven diferir significativament d'un encarregat de laboratori escolar o un bibliotecari (sense decaïment de la importància de la funció d'aquests càrrecs).

Novament les condicions prèvies a la pandèmia juguen aquí un paper fonamental. Dificilment és possible pensar en la provisió d'elements de bioseguretat quan parlem d'escoles sense paper o tinta a les oficines; sense accés a internet; sense portes en aules i sanitaris; sense infraestructura digital per fer front a les demandes de les activitats virtuals; deficitàries en aspectes bàsics com els serveis d'aigua potable, energia elèctrica, gas o clavegueram.

Això es fa particularment important en una regió estratègica en clau econòmica i productiva a partir de l'explotació extractiva dels recursos naturals, on activitats com la mineria o l'extracció petrolera són emblemes per al discurs local, però que, lluny de tenir qualsevol efecte de retorn sobre la població, responen als fluxos i necessitats del capital internacional, en funció de xifres milionàries.

A la província de Santa Cruz, especialment a la zona nord, la bomba de petroli de bandera multinacional, conviu amb l'escola derruïda i l'assentament de barriades d'emergència en territoris inhòspits el tall de rutes encapçalat per moviments de treballadors/es desocupats/des, amb l'oleoducte protegit amb muralles i filferro de pues.

3.2. Tram juliol-desembre 2021: què ens va quedar, què fem i què ens queda per construir?

En aquest tram, es parteix de l'inici d'un nou cicle lectiu (2021), havent-se completat, per primera vegada en la història del sistema educatiu de Santa Cruz, el desenvolupament d'un any complet de virtualitat.

Com s'ha esmentat anteriorment, durant l'any 2020 van ser decretats els acords que van permetre la promoció dels estudiants amb un

nombre indeterminat de matèries pendents d'aprovació. Això va donar com a resultat que l'any 2021 es produís un fenomen inèdit, el de l'existència d'estudiants amb un any complet i més de matèries sense acreditar. Aquest és el cas d'estudiants que, havent travessat múltiples dificultats en raó de la situació epidemiològica (pèrdua de familiars, contagi i complicació dels quadres de salut, problemàtiques intrafamiliars agreujades per l'ASPO i el DISPO), o bé per la progressió de problemàtiques socials no detectades per l'escola, davant la impossibilitat de fer treball territorial o de seguiment presencial, la falta de recursos per a l'accés a dispositius electrònics i/o internet o, simplement, la incapacitat de poder adaptar-se a la nova modalitat de classes, no van arribar a complir amb les obligacions acadèmiques corresponents a l'any 2020.

Com s'ha esmentat, seguida d'un primer tram de virtualitat, des del mes de juliol de 2021, les activitats van ser represes amb règim de semipresencialitat, això és, la implementació de l'assistència en nombres reduïts i la combinació de dies d'activitats presencials amb activitats virtuals, transcorrent-se (progressivament i com a objectiu) cap a una presencialitat plena, en els mesos de novembre i desembre. Això va ser possible pel desenvolupament de l'esperada vacuna contra la COVID-19 i el desenvolupament d'un pla de vacunació massiu implementat des del govern nacional que va aconseguir en primera instància (a més del personal de salut, considerats/des treballadors/es fonamentals) als equips de treball escolars⁵ i, progressivament, als infants i adolescents en general.

Per al cas dels equips d'orientació (recordem, on se situen els/les professionals del treball social), diferentment del professorat, la presencialitat es va establir com a plena des de l'inici, i van haver d'emplenar la totalitat de la càrrega horària i van quedar exclosos de les tasques virtuals.

Aquest moment va marcar, per als/les treballadors/es socials, el retorn al treball presencial, al desenvolupament de tasques similars a les que feien en temps previs a la pandèmia. El breu lapse transcorregut entre aquest retorn i l'actualitat permet fer una avaluació almenys preliminar i sistematitzar les principals característiques de les intervencions que, lluny de ser encara "postpandèmiques", almenys refereixen a una etapa diferent a la de l'ASPO i, en general, diferent a l'etapa plenament virtual; una mena de "recés" producte de la baixa significativa de contagis.

Més enllà de la tasca del desenvolupament de les compensacions pedagògiques, sobretot per a l'alumnat amb un gran nombre d'espais pendents d'acreditació, la qual va ser empresa principalment pels equips docents, és important indicar com, des de la labor dels qui exerceixen el

5 Referent a la vacunació dels/les treballadors/es socials, resulta rellevant socialitzar la dada que aquesta, negada en primera instància al Consell Professional per part del Ministeri de Salut, en ser considerats/des "personal no essencial", va ser conquistada a partir de l'organització col·lectiva dels/les professionals, que, especialment des de la zona nord de Santa Cruz, van demanar l'accés a la inoculació contra la COVID-19 sota la justificació de l'immanent lligam entre la professió i la tasca d'abordatge territorial. Una vegada afermada aquesta conquesta, la iniciativa reivindicativa es va propagar per la resta de la província amb resultats similars per al conjunt de treballadors/es socials de les diferents localitats.

treball social, resulten significatives les condicions en les quals els/les adolescents es “van reincorporar” a l'escola.

El que es va observar, en primera instància, però amb notable regularitat, és l'existència de nombroses situacions d'angoixa i patiment de l'alumnat a partir de l'alteració física en els espais i modalitats de socialització, implicats per la tornada a l'escenari institucional. Considerant els registres d'intervenció d'algunes de les escoles i a partir de la socialització en espais col·lectius, és possible identificar nombroses situacions com ara fòbies; dificultats en la relació amb semblants; tendències al tancament o bé episodis d'atacs de pànic i plor en l'alumnat, tant de primer curs com alumnat pre pandèmic, inclusivament, havent demostrat aquests últims un acompliment regular i sostingut durant la virtualitat en termes d'assistència a les classes virtuals i el desenvolupament i lliurament d'activitats.

Per una altra banda, el treball presencial, com que permet l'abordatge territorial, continua avui portant a la llum nombroses situacions de risc, vulnerabilitat i/o directa vulneració de drets d'infants i adolescents. La impossibilitat de poder acostar-se al domicili, o per sobre d'això, el desconeixement de l'alumnat (les poblacions de les escoles de Caleta oscil·len entre els 250 i 500 alumnes aproximadament, segons la nòmina d'inscripcions del CPE) per part de gran part dels equips de treball, va contribuir a mantenir ocultes situacions de diferent grau de gravetat que involucraven la integritat de les famílies en els primers trams descrits.

De la mateixa manera, amb el retorn a la presencialitat, la possibilitat de novament fer un seguiment sistemàtic de les assistències efectives a classe va permetre donar compte d'una important conseqüència de determinacions materials fonamentals en les problemàtiques socials, com ara pèrdua de les fonts laborals o reduccions de sou a causa de la pandèmia; existència de llars amb dèficit alimentari; importants problemàtiques d'hàbitat, per les quals es van identificar no només situacions d'amuntegament importants, sinó també l'absència de serveis bàsics o dispositius electrònics i fins i tot la falta d'accés a internet, tan necessària en l'etapa anterior.

La tasca dels/les treballadors/es socials, imprecisa en la primera etapa, desconeguda per a molts en l'àmbit institucional, i a vegades menyspreada en importància, es va tornar ara fonamental i va exigir institucionalment i personalment altes quotes de compromís.

El descens general de la corba de contagis durant l'últim quadrimestre de l'any va permetre així mateix no només la possibilitat de reprendre activitats amb una regularitat similar a l'etapa pre pandèmica, sinó pensar, poc i amb precaució, en algunes possibilitats per a la intervenció de cara al futur. És a partir d'aquí que plantegem algunes reflexions finals, no tancades, no absolutes i en cap mesura generalitzables a tots els escenaris, però sí almenys obertament inquietants i promotores del diàleg obert amb els/les col·legues de tota llar.

4. Conclusions preliminars, desafiaments de la pandèmia i més enllà

Desafiant el temps, i encara que certament a partir de pensar en determinacions materials fonamentals, la pregunta lenineana torna a no saltres una vegada i una altra: què fer?. Però a això, el context pandèmic agrega noves variants: com serà el futur epidemiològic?; hi ha una inexorabilitat del contagi a partir de les mutacions del virus?; com es reorganitzen les relacions socials? Enfront de tot això, l'existència d'un sistema de producció que no es deté (que no ho va fer mai) i que va provocant més quotes i més grans d'empobriment i destrucció de la vida, no sembla contribuir-hi favorablement.

En aquest escenari ens toca pensar la intervenció, ens toca pensar en les escoles i en l'alumnat. Transcorregut un temps, ens permetem assajar algunes propostes de reflexió.

La primera és l'evidència que es revela davant el fet de la profunda manca de finançament de la qual és víctima el sistema educatiu a Santa Cruz. I això es relaciona directament amb les condicions anteriors i posteriors a les modalitats de cursat proposades com a resposta a la pandèmia. És necessari sobre aquest tema prendre consciència de les profundes desigualtats que la divisió social del treball imposa sobre el territori, especialment signat per l'activitat extractora. Donar compte d'aquesta desigualtat, de la desmesura entre les sortides i els retorns en les sumes econòmiques implicades, és un primer pas per donar compte de la injustícia de la situació de les escoles, però, en termes generals, de la situació social general. Aquests passos, de construcció de consciència, creiem, es tornen possibles a través de l'organització col·lectiva, tant de treballadors/es docents i no docents, com de tots/es els/les integrants de la comunitat educativa (estudiants, pares, mares, equips de conducció). La demanda col·lectiva és fonamental per donar curs a aquell mecanisme gramscia de l'"ampliació de l'estat" (Gramsci, 2004), que, sense desconèixer les determinacions d'una lluita major, que implica fonamentalment les classes socials, reconeix objectius lloables, concrets i necessaris per aconseguir graus de llibertat més gran –allò que Marx (2004), denominava "processos d'emancipació política"–. Això no pot ser només tasca dels/les treballadors/es socials, molt menys de les escoles soles, sinó que implica la necessària trobada amb subjectes col·lectius fonamentals, que marquen un altre sentit de l'ètica (Cañizares, 2021; 2019), actors que venen donant compte de les desigualtats socials en un sentit reivindicatiu: moviments de treballadors/es desocupats/des, gremis, dissidències feministes, moviments de drets humans. És important l'enfortiment d'aquest diàleg i, en aquest aspecte puntual, tocaria potser al treball social l'especial tasca d'oficiar d'articulador d'aquestes instàncies.

Creiem que, en aquesta agenda de demanda, de lluita, és necessari sostenir la necessitat d'increment del pressupost públic per a les nostres escoles, així com l'enfortiment de les propostes pedagògiques i el plan-

tejament d'una profunda i urgent revisió dels procediments d'avaluació, acreditació i promoció. Sota pretext d'inclusió educativa, les polítiques més benintencionades es revelen en profund detriment dels/les estudiants, en la mesura en què arduos com la promoció acompanyada acaben habilitant mecanismes de continuïtat en el sistema més enllà del rigor en els processos d'avaluació, i, al seu torn, generen obertament una (sobre)càrrega de tasca d'important magnitud tant per a estudiants com per a docents, ja que no s'han generat des del CPE càrrecs docents, espais ocupacionals destinats específicament a acompanyar aquests processos.

Sense pretendre estendre'ns sobre espais aliens, almenys es torna possible esmentar que processos d'acreditació similars se succeeixen en l'educació primària. Això s'evidencia, per exemple, en la inclusió a l'escola secundària d'adolescents que, sovint, no tenen un domini concret de les operacions matemàtiques bàsiques o no aconsegueixen fer una lectura comprensiva i redacció de textos senzills, alhora que tenen un escàs sentit de la ubicació geogràfica.

Segons creiem, el greu desfasament produït per aquests mecanismes i que s'articula en condicions prèvies estructurals del sistema educatiu de Santa Cruz (com el dèficit d'infraestructura i la falta de classes per conflicte salarial), està lluny de poder ser resolt a curt termini; exigeix un seriós replantejament de les agendes ministerials, amb la corresponent execució de partides pressupostàries, que apuntin al desenvolupament d'objectius a llarg termini, col·locant l'educació com a factor estratègic per al desenvolupament social i, concomitantment, requereix l'acció dels protagonistes directes, dels subjectes subalterns, el desenvolupament d'agendes de lluita, demanda i observança permanent en la implementació efectiva d'aquests programes, buscant constantment l'ampliació i democratització permanent dels espais institucionals. D'una banda, no solament per garantir la qualitat acadèmica, sinó per enfortir una proposta educativa que doni compte de les necessitats socials, i que s'orienti a la incorporació d'agendes de les dissidències i les resistències com a procés permanent.

S'imposa, de la mateixa manera, la lluita per millorar les condicions laborals i salarials, que implica les organitzacions col·lectives de treballadors/es (sindicats, gremis), però sense el seu decaïment, involucra tothom en la conscienciació respecte de la necessitat de generar una transformació de contundència.

El desafiament és lluitar per una escola on entri tothom, però on s'enforteixin i creixin tots/es amb el mateix dret; on la crítica se sostingui també en l'adquisició de coneixement crític i la incorporació d'habilitats i sabers problematitzadors.

Sens dubte, el futur és incert, l'aparició en l'horitzó de noves variants del virus en diverses parts del globus vaticina la possibilitat de complicacions, a això se sumen, especialment a la nostra regió (però no exclusivament), dificultats històriques que contribueixen als processos d'ajust que el capital transnacional proposa com a premissa per al pagament del deute extern i la pressió permanent dels creditors d'aquesta. Un escenari que no es mostra gens encoratjador, però que és certament transformable,

perquè, en tant que social, no escapa de la determinació humana, tot i que aquests processos, com esmenta Lukács (2004), semblessin pertànyer a una “naturalesa diferent”, a una “esfera ontològica” diferent.

L'educació exigeix un profund procés de reflexió, i implica per a professions com la nostra, més que mai, enunciar allò que obtura drets i que representa formes d'opressió. Des del treball social, és necessari continuar enfortint els espais soci-ocupacionals. D'una part, continuar apostant per la defensa de la nostra participació en l'estructura institucional, sent capaços de portar una vegada i una altra la importància de les determinacions socials objectives i subjectives per a les trajectòries pedagògiques, però, d'una altra, desenvolupar també aliances estratègiques amb els/les companys/es docents, amb les famílies i l'alumnat, així com amb altres actors socials, de manera de no reduir la nostra labor a un simple procediment tècnic, sinó fonamentalment poder mobilitzar transformacions amb un sentit col·lectiu.

Considerant el desenvolupament dels processos d'intervenció al llarg del lapse descrit, i a partir de recuperar els desafiaments que es van fer i es fan presents en els escenaris institucionals, és necessari apostar per construir espais d'organització i concertació de, per a i per les persones que exerceixen el treball social en l'àmbit educatiu. L'existència d'espais comunicacionals i d'intercanvi entre col·legues s'ha demostrat sens dubte com una de les principals estratègies per enfrontar les inquietuds i incerteses de la pràctica i això parla, d'un costat, del desenvolupament de vincles de solidaritat entre col·legues i, d'un altre, i amb més rellevància, de la potència que resideix en aquesta interacció per donar compte de vivències i consciències comunes i construir alternatives i propostes concretes d'acció.

En aquest sentit, considerem que un dels desafiaments i possibilitats més importants per delinear la pràctica, per defensar i problematitzar les incumbències professionals, per arribar a acords cap a dins i fora de la professió, tindrà a veure amb com afavorir aquests intercanvis, com donar a conèixer la situació dels/les professionals del treball social en l'àmbit educatiu (especialment en el nivell secundari) pel que fa a condicions de treball i institucionals i, a partir d'aquí, ser capaços de reconèixer els avanços duts a terme, les aliances i el treball col·lectiu aconseguit al costat de la resta dels/les treballadors/es docents, alhora que s'avança en el finançament del càrrec en les institucions. Això, creiem, permetrà no sols apuntar a establir nous patrons i modalitats d'intervenció, sostinguts en la millora de les condicions institucionals de treball, sinó també obrir el joc per a la creació de nous espais ocupacionals en la resta dels nivells, en els quals, se sap, la presència d'un/a treballador/a social (i en general, d'un equip tècnic interdisciplinari) esdevé fonamental.

D'altra banda, es torna imperatiu ser capaços d'establir (col·lectivament, però també en l'acompliment individual, que sense escindir-se del seu sentit social, es posa en joc en el dia a dia de les institucions) amb claredat i a partir del sosteniment de l'estatut professional inherent a la formació (Netto, 2002), el límit de les funcions i responsabilitats atribuïdes als/les professionals tant des del sentit comú, com des de la “bona intenció” per part dels diferents actors involucrats en la institucionalitat educativa. I

això consisteix, essencialment, en un doble procés: d'autoanàlisi per part del col·lectiu professional,⁶ que reforci constantment el sentit de la nostra pràctica enfront de les manifestacions de la qüestió social i reconeixent com el treball social intervé en el complex de relacions socials signades per la desigualtat de classes; però, així mateix, enfront dels altres actors institucionals, en el sentit de plantejar una distància qualitativa entre les estratègies tàctic-operatives del treball social i altres tasques d'índole administrativa o simplement burocràtica.

El desafiament proposa reprendre aquesta potència que es torna acte especialment durant les emergències, i bolcar-la sobre processos conscients d'enfortiment dels sentits de la pràctica, orientant-la cap a la conquesta concreta de reivindicacions per als/les col·legues i la ruptura amb l'assignació de funcions alienes al camp professional. Aquí, resulta crucial la participació en espais col·lectius de discussió, denúncia i debat, la participació en els espais que objectiven la discussió de projectes professionals (Netto, 2003; Cañizares, 2021; Mallardi, 2016), tant en el sentit regulador, pensant en instàncies com els col·legis i associacions professionals del treball social, com en el sentit teòric-ideològic que s'implica en l'enfortiment acadèmic; però també ocupar espais de tipus gremial i representatiu. Es tracta, en definitiva, de recuperar els espais de debat com a espais de reflexió i de socialització que donin pas a lògiques transformadores.

Per a allò que proposem, enfortir el diàleg amb altres és un pas decisiu; en aquest sentit, van des d'aquí les nostres salutacions i invitació a la interlocució als companys i companyes que desitgin continuar desenvolupant la discussió.

La pandèmia implica certament límits, però al seu torn ens compeleix a estar més units/des i inquietes/es en la cerca comuna de sentits, a això anem a través de la tempestat i en direcció contrària dels impossibles.

Referències bibliogràfiques

ADOSAC. (2022). *Establecimientos educativos de la Provincia de Santa Cruz*. Asociación Docentes de Santa Cruz. Recuperat 10 febrer 2022, de <https://adosac.org/establecimientos-educativos/>

Agencia Uno Entre Ríos. (2017, agost 15). Santa Cruz: hubo clases después de más de 100 días de paro. *Uno Entre Ríos*. Recuperat 25 novembre 2021, de <https://www.unoentrierios.com.ar/pais/santa-cruz-hubo-clases-despues-mas-100-dias-paro-n1452409.html>

6 Aquí, sens dubte, estratègies com la supervisió professional o l'acompanyament per part dels col·legis professionals resulten centrals, en la mesura en què suposen una revisió de la pràctica i un acompanyament i enfortiment en un sentit horitzontal. Sobre aquest tema, cf. Spina i Rodríguez, 2019.

- Buchbinder, N., McCallum, A, i 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=2ahUKEwjIl66ckOf3AhUMgpUCHW6_BHMOFnoECAMQAO&url=https%3A%2F%2Fsiteal.iiep.unesco.org%2Fbdnp%2F2880%2Fresolucion-cfe-ndeg-3642020-protocolo-marco-lineamientos-federales-retorno-clases&usq=AOvVaw0A5MISOiUZokZxAYGMkpAd
- Cañizares, B. (2019). Reflexiones en torno a los códigos de ética argentinos, hacia una lectura crítica. Dins T. Fink i 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 socia: Una aproximación ontológica a los fundamentos valorativos del trabajo social argentino* (Tesi doctoral). FTS-UNLP.
- Consell Federal d'Educació. (2020). *Resolución 364/2020. Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. Consell Federal d'Educació Argentina. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2880/resolucion-cfe-ndeg-3642020-protocolo-marco-lineamientos-federales-retorno-clases>
- Consell Provincial d'Educació Santa Cruz. (2014a). *Acuerdo 075/14 Régimen Académico para la Educación Secundaria (Modificatorias 2017, 2018, 2019)*. Govern de la Província de Santa Cruz.
- Consell Provincial d'Educació Santa Cruz. (2014b). *Acuerdo 103/14, Roles y Funciones Orientador Social*. Govern de la Província de Santa Cruz.
- Consell Provincial d'Educació Santa Cruz. (2017). *Resolución CPE N° 0299/17. Modificar transitoriamente el acuerdo 075/14*. Govern de la Província de Santa Cruz.
- Consell Provincial d'Educació Santa Cruz. (2020a). *Resolución N° 0322/20. Modificar transitoriamente el ACUERDO N° 075/14 en sus puntos 41, 42, 43, 59 y 183*. Govern de la Província de Santa Cruz.
- Consell Provincial d'Educació 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
- Consell Provincial d'Educació Santa Cruz. (2020c). *Resolución 1291/20*. Govern de la Província 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. Recuperat 17 maig 2022, de <https://www.indec.gov.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-f3AhUWg5UCHXA5BTMOFnoECAIQAQ&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. Dins E. Borgianni i 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. Dins A. Martín i 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. Dins E. Borgianni i 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. Dins E. Borgianni, Y. Guerra i C. Montaña (Orgs.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (p. 271-296). Cortez.
- Spina, M., i Rodríguez, E. (2019). De la disciplina a la ética. Dins T. Fink i C. Mamblona, *Ética y Trabajo Social. Reflexiones sobre sus fundamentos e implicancias en los procesos de intervención* (p. 241-274). CATSPBA.