

Una intervención socioterapéutica y socioeducativa del Trabajo Social en el Jardín de Infantes

Jesús Ismael del Canto
Aceptado Mayo 2015

Resumen

Este artículo presentará el análisis de una intervención en un jardín de infantes por parte del Trabajo Social. En esta intervención, se entrevista a los padres de un niño que presentaba dificultades en sus interacciones sociales. El objetivo aquí es visibilizar las dimensiones socioterapéutica y socioeducativa de esta disciplina y profesión y sus potencialidades en el ámbito escolar.

Palabras clave: Trabajo Social — Socioterapia – Educación – Intervención – Nivel Inicial

Abstract

This article will present the analysis of an intervention in kindergarten by Social Work, in which the parents of a child who presented troubles in his social interactions are interviewed. Its main goal is to make visible the potentials of the discipline in their therapeutic and educational dimensions in the school field.

Keys words: Social Work – Sociotherapy – Education – Intervention – Preschool Education

El Trabajo Social en el ámbito escolar

El presente artículo tiene por objetivo describir una experiencia docente y de intervención profesional del Trabajo Social en el Nivel Inicial, visibilizando las posibilidades que ofrece a este ámbito y a la educación en general, la adopción de una perspectiva socioterapéutica y socioeducativa. El mismo constituye en una síntesis teórico-práctica del ejercicio profesional propio en una situación en particular, sobre la que se reflexiona a partir de categorías y marcos conceptuales que acentúan el carácter interaccional y subjetivo de construcción de la realidad.

No se trata en modo alguno de una acumulación acrítica y sincrética de diferentes teorías, sino de una integración coherente de perspectivas que enfatizan la interacción sujeto-entorno, a partir de la construcción compartida de significados y emociones. Este posicionamiento teórico-epistemológico coincide con los planteos de M. Payne (1995) sobre la posibilidad de visualizar las diferentes teorías del trabajo social como conocimientos que pueden ser integrados y no necesariamente como sistemas incompatibles, siempre y cuando se conozcan sus fundamentos. A partir de esta mirada es que se analiza una situación problemática abordada en un jardín de infantes desde el Trabajo Social¹.

Pensar las posibilidades de intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar, y específicamente en el Nivel Inicial, implica caracterizar brevemente su inserción en el mismo, a partir del marco normativo que lo regula.

Como ya se ha señalado en un trabajo anterior (del Canto, 2014), la Disposición 76/08 de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social describe la conformación de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E., de aquí en adelante) en servicios educativos de diferentes niveles, incluido el jardín de infantes. Los mismos constituyen configuraciones interdisciplinarias en las cuales el trabajador social se inserta como Orientador Social (O.S.), enfatizando los niveles de intervención grupal y comunitario y privilegiando las estrategias preventiva y promocional².

1 Los nombres de los protagonistas y algunos detalles serán modificados para resguardar su confidencialidad.

2 Se trata de un cargo al que también acceden otros profesionales, como los sociólogos y antropólogos, pero lo que se pretende aquí es destacar las potencialidades del Trabajo Social por tratarse de una disciplina

En cuanto a su inserción, por tratarse de una modalidad que atraviesa transversalmente los diferentes niveles del sistema, los E.O.E. pueden encontrarse situados en sus diferentes servicios educativos, incluyendo los jardines de infantes.

Este nivel es concebido en el Diseño Curricular actual de la Provincia de Buenos Aires como un ámbito escolar destinado a la primera infancia de *construcción*, tanto de nuevos saberes a partir de la resignificación de las experiencias vitales de los niños y la ampliación de su repertorio cultural, como de vínculos entre la institución, las familias y las comunidades. En todo momento, revitaliza la importancia de respetar y valorar la diversidad cultural y de modelos familiares, a la vez que adscribe al marco normativo actual de promoción y protección de los Derechos de Niños y Niñas.

Una concepción de los servicios educativos de Educación Inicial de esta índole deviene coherente con los valores profesionales y éticos del Trabajo Social en general y de su inserción en el espacio educativo, en particular.

En efecto, tanto el rol “orientador” que se espera del trabajador social, como la mirada “comunitaria” que se pretende y propone, contribuyen a la delimitación de un determinado perfil profesional. No obstante, el abordaje familiar continúa estando presente en el quehacer cotidiano y se resignifica en el ámbito del jardín, ya que muchas veces son las familias las que realizan las demandas y/o se constituyen en sujetos de intervención a partir de solicitudes que realizan otros miembros de la comunidad educativa (maestra de sala, profesores especiales, docentes con cambio de funciones, etc.).

Esta última situación es la que se presenta en el caso analizado, en el que la intervención profesional comienza con el pedido de una profesora de las primeras secciones sobre un niño a su cargo.

Durante una jornada escolar, la docente había planteado que uno de los niños de la sala bajo su conducción, llamado aquí Pedro, era muy “inquieto”

y profesión eminentemente interventiva. Esto no significa, empero, que la caracterización del accionar aquí descrito no pueda ser integrado, con las adaptaciones pertinentes, al desempeño profesional de personas formadas en otras disciplinas.

y que tenía dificultades con la “puesta de límites”. Ese día, debido a que la Orientadora Educacional se encontraba con licencia por enfermedad, se recibió individualmente la demanda, tratando de evitar la formulación de juicios valorativos y la generación de falsas expectativas.

En este diálogo con la docente, se trataba de pactar una modalidad de intervención diferente a aquella denominada como de “*magos sin magia*” (Selvini Palazzoli, 1993; del Canto, op.cit.) y que posibilitara reorganizar el contexto en el que la demanda emergía. Esta categoría fue propuesta por el Grupo de Milán de terapia sistémica para referirse a aquellos profesionales que quedan atrapados al aceptar demandas de intervención individualizadas en el ámbito escolar que excluyen los diferentes contextos interpersonales de los que participa el niño señalado. Contextos interpersonales que influyen en la generación de conductas (“problemáticas o no”) y que por lo tanto también deberían ser modificados.

Si la demanda es aceptada como se presenta y se actúa en consecuencia, esto es, abordando individualmente al niño, el profesional colaborará con este modo de concebir la realidad y legitimará el rótulo de “alumno-problema” a través de su diagnóstico. Un lugar asignado que, además está decirlo, en nada favorece al niño que lo porta, ni a sus compañeros de sala con quienes habita el jardín y comparte momentos de aprendizaje y esparcimiento, ni al resto de la institución, que podrá mantener sus prácticas pedagógicas inalteradas a partir del señalamiento del “niño problema” (o “de la familia problema”, algo que también ocurre frecuentemente).

Es decir, acordar con las demandas de abordajes individualizados a partir de conductas “problemáticas” e intervenir directamente a partir de las mismas puede favorecer el *statu quo* en la institución, al no visibilizar los procesos relacionales y sociales que sostienen las dificultades individuales.

La propuesta realizada fue observar al grupo y su dinámica en la sala (actividad que habitualmente se ejecuta con fines diagnósticos) y prestar atención al modo en que Pedro se desenvolvía para con sus compañeros/as y docentes. Cabe mencionarse que la maestra habló igualmente de otros niños que también le “traían problemas”, pero hubo especial énfasis en éste en su relato. Fue precisamente por esta razón que se propuso como una primera estrategia concurrir

a la sala, aceptando el pedido de ayuda que la maestra realizaba, a la vez que se puntualizaba una mirada no necesariamente acorde con la suya.

En este sentido, reflexionar sobre la génesis de las dificultades en el ámbito escolar y el modo en que éstas se manifiestan e influyen en el entorno requiere de una mirada que, como se proponía al comienzo, posibilite visualizar al sujeto en su entorno a partir de una interacción en la cual se co-construyen significados, emociones y conductas. Desde esta óptica, la intervención apuntaría a contribuir con la transformación de esas narrativas en las que participan los sujetos, posibilitando la construcción de una nueva realidad emocional, relacional y social.

En concordancia con esta óptica, además, se convino con la docente de Pedro citar a los papás para que conversaran con el E.O.E., sobre algunas “dificultades” que se observaban en el jardín. Como los padres del niño siempre se quedaban unos minutos en la puerta, luego del ingreso de su hijo, se aprovechó este momento para convocarlos. Ambos aceptaron gustosos.

Como puede apreciarse, esta articulación familia-escuela y su involucramiento en el abordaje de las dificultades de los niños/as y adolescentes deviene fundamental a la hora de favorecer el pleno desarrollo afectivo, cognitivo y social de los sujetos. Esta participación conjunta de los adultos que integran los diferentes ambientes sociales que moldean la vida de las personas recuerda a las palabras de Mary Richmond, cuando afirma:

[...] el público no comprende todavía bien que los problemas escolares no son únicamente de orden educativo, sino que son también en parte de orden social. La estandarización de las edades, de los tests mentales y de los programas, apoyada sobre las cifras imponentes de las estadísticas, ha constituido poderosas murallas detrás de las cuales el conservadorismo profesional se ha atrincherado en muchas partes del país (1962: 131).

Esta importante crítica a ciertos sistemas de ideas y prácticas pedagógicas, en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen variables aisladas de

todo contexto, tendría eco posteriormente en desarrollos tales como la pedagogía crítica y el constructivismo. Lo que aquí se destaca es cómo han sido visibilizados por el Trabajo Social en sus orígenes y cómo su impronta ha dejado huellas en el ejercicio profesional actual.

El Trabajo Social como Socioterapia

La inclusión de los diferentes actores involucrados antes descripta no invalida el abordaje familiar como tal, como patrimonio específico del Trabajo Social. Como sostiene M. Chadi (2005) al respecto, esta disciplina cuenta con conocimientos y herramientas interventivas que le son propias y que no se encuentran en ninguna otra profesión.

Los padres del niño, llamados aquí Sergio y Mónica, concurren como estaba pactado el jueves siguiente por la mañana. Antes de describir el proceso de entrevista, conviene caracterizar brevemente la configuración familiar de Pedro y su situación socio-económica, puesto que se trata de dimensiones que necesariamente atraviesan la vida del niño.

Este grupo familiar se compone de dos adultos, Sergio y Mónica, padres de Pedro y otra hija algunos años mayor que éste. La familia en cuestión presenta sus necesidades básicas satisfechas y ambos adultos se encuentran insertos en el mercado laboral. A su vez, ambos describen una distribución de tareas del hogar con algún nivel de equidad, aunque es significativo el hecho de que Sergio se encuentra más tiempo fuera del hogar que Mónica, por lo cual tiene menos contacto con sus hijos que su esposa.

La presentación de estos aspectos no es irrelevante, puesto que incide en el modo en el que los diferentes actores interpretan sus propias conductas y las secuencias de interacción en las que participan.

En esta entrevista, las técnicas empleadas fueron directas: observación, escucha y formulación de preguntas, clarificación, e información y educación (Calvo, 2013). Se trata de una serie de herramientas que han estado presentes en el

acervo teórico-metodológico desde los inicios de la profesión, revalorizados en la actualidad por autores con diferentes orientaciones epistemológicas y teóricas.

En efecto, pensar la intervención profesional con individuos y familias como “tratamiento” alude a las construcciones de Mary Richmond sobre la intervención profesional como un proceso continuo, en el que la comprensión de la situación de las personas y la acción sobre las mismas son simultáneas y configuran una progresión (Travi, 2006).

Más recientemente, autoras tales como A. Quintero Velasquez (1997), M. Chadi (2005) y V. Ibañez (2010) entre otras, han recuperado y resignificado estos desarrollos en el campo del trabajo social con familias a la luz de la teoría de los sistemas. Estas colegas contemporáneas coinciden en señalar la pertinencia de intervenciones que busquen modificar los aspectos relacionales de la vida de los sujetos a través de interacciones con ellos.

De este modo, L. Calvo (2012) define a la socioterapia como “una modalidad de abordaje profesional, promocional, preventiva, educativa y asistencial, que tiende a la rehabilitación, la reinserción social de las personas y que trabaja con una concepción de trabajo de red”.

En esta línea, luego de las observaciones áulicas, se citó a los padres de Pedro para dialogar con ellos sobre el conflicto existente. En el interin, se había presentado una demanda similar a la aquí analizada, en relación a otro niño y proveniente de la profesora de Educación Física. Se decidió entonces que la Orientadora Educacional se ocuparía de este asunto en principio y que el Orientador Social comenzaría con la entrevista. También resulta pertinente enfatizar que se optó por incluir a la maestra en la entrevista, no sólo porque ella conocía mejor que el equipo el desempeño en la sala de Pedro, sino porque fue ella misma quien lo visualizó como problemático.

Una conocida verdad de Perogrullo reza: “Si eres parte del problema, eres parte de la solución”. Ciertamente, puesto que era ella quien había realizado la demanda a partir de la situación que ocurría en la sala a su cargo, también parecía oportuno integrarla al proceso de resolución de la misma.

La entrevista se desarrolló en la sala de informática, debido a que el E.O.E carecía de un espacio profesional propio en el jardín. Con respecto a esta ubicación, no puede obviarse que de algún modo habla de la inserción institucional que el equipo tenía allí. No obstante esta carencia, podía aprovecharse este otro ámbito para los fines de esta técnica.

En la entrevista, se comenzó describiendo el motivo de la reunión, y luego se cedió la palabra a la maestra, para que ella ampliara la caracterización de las interacciones que Pedro mantenía con ella y sus compañeros. Refirió que el niño no le “hacía caso” y que le “pegaba” a sus compañeras. Desde su perspectiva, el niño la “ponía a prueba” permanentemente, como si evaluara su autoridad y su capacidad para construir legalidades en el jardín.

En este punto, se instó a Sergio y a Mónica a que nos comentaran cómo se desenvolvía el niño en su hogar y fue entonces que ellos también hablaron de dificultades en la crianza.

En principio, era difícil escucharlos porque sus voces se superponían y hablaban a la vez. Mónica comentaba que ella retaba a su hijo cuando éste se “portaba mal”, indicándole con una mirada lo erróneo de algunas de sus conductas. Ante esto, Pedro se asustaba y la obedecía. En contraste, Sergio mencionó vagamente que “hablaba con él” (actitud confirmada por Mónica), lo retaba y le ponía largas penitencias como prohibirle mirar televisión por períodos de tiempo fijos o no satisfacer demandas de golosinas, por ejemplo. Ambos dijeron: “Nosotros hablamos mucho con él”, pero Sergio destacó que a él Pedro no le hacía caso. Y que muchas veces le pedía a su hijo que oyera a su madre cuando lo retaba.

Al escuchar el relato sobre este modo de actuar en relación con las dificultades de crianza, se hacía visible que Sergio simultáneamente manifestaba su malestar frente a la situación, pero también se desligaba de la responsabilidad de enfrentarse al problema al depositar en su esposa toda la autoridad parental.

Del relato de estos papás se desprendía un desequilibrio entre ellos y el ejercicio de la autoridad, que en la misma entrevista fue confirmado por ambos. Diferentes autores como S. Minuchin (2008) y J. Haley (1980), por mencionar sólo algunos,

destacan que a veces el comportamiento señalado como problemático de un niño puede deberse a incongruencias jerárquicas entre sus padres, quienes tienen desavenencias que les impiden unirse como subsistema parental y ocuparse de sus hijos.

Con esta hipótesis diagnóstica en mente, se comenzó a formular una serie de preguntas dirigidas a ambos con el objetivo de que los mismos papás confirmaran esta suposición o la refutaran. Pero además, si resultaba confirmarse, para lograr un “darse cuenta” en estos adultos que en ese momento parecían estar desorientados. Se trató en todo momento de trabajar en el “aquí y ahora” de su situación familiar, evaluando en conjunto los factores intervinientes en la situación.

Por un lado, Mónica se sentía frustrada y posiblemente sola frente al desafío que suponía la conducta de Pedro, al tiempo que no reforzaba a su marido como autoridad parental y aceptaba el lugar en el que él la colocaba de ser quien “pusiera límites”. Por su parte, Sergio parecía incapaz de llamarle la atención a Pedro y de verlo como un niño, lo que se evidencia en que hablaba de él (y con él) como si fuera un par. A la vez que se desligaba de su responsabilidad y la transfería a su esposa, implícitamente la desautorizaba.

Como sintetizan Minuchin, Colapinto y Minuchin (2000) con mucha pertinencia, los procesos son circulares y las conductas son complementarias, por lo cual las responsabilidades son compartidas. Por esta razón, es que se apostaba al *cambio* de perspectiva de ambos.

Como era de esperar Sergio reconoció que no podía “ponerle límites” a Pedro y que a él “lo podía” el niño, con algunas actitudes manipuladoras. Se destaca el proceso de los papás y el curso que tomó la entrevista: desde la observación de la maestra en la sala, a una descripción de Pedro en su hogar y finalmente a la discusión de los problemas de Mónica y Sergio para ponerse de acuerdo y reforzarse en la puesta de límites.

Este fue el momento para ofrecer a los entrevistados una interpretación de su situación, desde un lugar de acompañamiento y en el ejercicio del rol

socioeducativo, como lo han planteado Richmond (1922) y Kisnerman (2005), entre otros/as referentes. La importancia de este rol cobra relevancia en este ámbito, en el cual además de ser profesionales de una determinada disciplina, se es docente. Por esta razón, se comenzó clarificando su situación como familia en el contexto de transformaciones sociales más amplias.

El Trabajo Social como Educación Social

Este momento de la entrevista, en el que se enfatizaba el rol profesional como socioeducativo, tenía un doble objetivo. Por un lado, evitar culpabilizar al grupo familiar de procesos sociales que, si bien los afectan, también los trascienden. Por otro, visibilizar en el ámbito escolar la compleja fragmentación que existe en la sociedad actual entre las instituciones y el modo en que ésta no sólo afecta a sus integrantes, sino que además impide percibirla.

Esta dimensión socioeducativa del ejercicio profesional, como ya se ha dicho, ha estado presente desde las raíces de la profesión a partir de los planteos de Mary Richmond (1917; 1922). Aunque se trata de una propuesta epistemológica, teórica y técnica extensamente criticada, se acuerda aquí con las investigaciones actuales de Di Carlo (1995), Travi (2006) y Miranda Aranda (2010; 2013) en las que se la reivindica. Para estos autores, tanto Richmond como otras pioneras (Hamilton, 1940; Woods y Hollis, 1999; Robinson, 1930; Perlman, 1980) construyeron una disciplina y profesión comprometida con la transformación social, profundamente influenciada por las corrientes de la psicología social más progresistas de su época y, que en todo momento, vinculaba la producción de conocimiento con la intervención y a ésta, con la reforma social más amplia.

Es esta perspectiva la que pretende actualizarse con el presente planteo, en el que se concibe a la familia como un grupo cuya dinámica se configura a partir de las interacciones que sus miembros sostienen entre sí, de sus propias historias de vida, del impacto que transformaciones sociales y culturales más amplias tengan en cada uno de ellos y en el conjunto.

En la explicación ofrecida, se destacó que todas las instituciones, no sólo la familia, estaban teniendo dificultades similares a las suyas (incluido el jardín),

debido a que la distancia entre los adultos y los niños/as y adolescentes, en lo que se refiere a la distribución del poder, responsabilidades y toma de decisiones, había comenzado a acortarse.

Este “acercamiento” entre diferentes generaciones en las dimensiones antes mencionadas evidencia un nuevo escenario en el cual los adultos tienen dificultades en saber cómo actuar debido a que los “manuales”, es decir, el modo en el que se ha transitado por las mismas instituciones y que determina el modo actual de concebirlas ha perdido vigencia en el contexto actual.

En efecto, para I. Lewkowicz y C. Corea (2004), la subjetividad institucional modelada en el período del Estado Nación ha devenido subjetividad mediática, producida por la hegemonía del mercado y la fragmentación y segmentación que existe entre las instituciones familia y escuela. A su vez, la caída paulatina del modelo patriarcal de familia descrito por S. Duschatzky (2004), entre otros, ha redefinido las relaciones entre adultos y niños/adolescentes, marcando nuevos modos de vinculación, de tipo “situacional”.

En este sentido, la escuela se articulaba con la familia en la transferencia de una serie de valores coherentes con estructuras sociales patriarcales, o sea, autoritarias. La concatenación simbólica entre las instituciones sociales que moldeaban al ciudadano moderno se ha derrumbado, como consecuencia de la caída del Estado de Bienestar y de la subjetividad basada en su lógica.

De acuerdo con estas investigaciones interpretativas, la subjetividad de las personas se constituía a partir de una serie de marcas que las instituciones de socialización producían en el sujeto. Marcas que tenían como finalidad la formación futura del ciudadano. A su vez, existía una relación transferencial entre las instituciones, puesto que cada una de ellas reconocía las marcas producidas por otras y de ese modo podía imprimir las propias. En otros términos, existía un acople o encadenamiento en el funcionamiento institucional. La escuela, por ejemplo, operaba sobre las marcas que imprimía la familia.

Esta lógica de articulación se vio trastocada por la caída de los Estados Nacionales y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, provocando la sustitución de la lógica estatal por la lógica mediática.

Como consecuencia de estas importantes transformaciones sociales, los adultos, tanto padres como docentes, socializados en una cultura más bien autoritaria y asimétrica, en la que las instituciones que moldeaban la subjetividad se hallaban concatenadas, se encuentran actualmente con niños/as y adolescentes que en muchas ocasiones pueden enfrentarlos, cuestionando la validez de su autoridad.

Al respecto, las dificultades que se les han presentado a Sergio y a Mónica en el entorno familiar, como aquellas que aparecieron en el jardín con Pedro (entre otros niños/as, posiblemente) en lo relativo a la construcción de legalidades, reflejan estas transformaciones progresivas en las relaciones intergeneracionales e interinstitucionales.

En esta línea, en la entrevista se puso de manifiesto que estas transformaciones del modo menos técnico posible, han tenido implicancias “positivas” y “negativas” en cuanto a la configuración de familias y el modo en que éstas gestionan actualmente sus conflictos. Sin embargo, se puso énfasis en que no podía olvidarse el hecho de que las generaciones más jóvenes dependen de los adultos para formarse y subsistir, razón por la cual, no deberían considerarse como pares.

Como se mencionaba antes, lo socioterapéutico de la intervención se refiere precisamente a la resignificación de cómo lo microsociológico (en este caso, las transformaciones sociales en la relación familia-escuela) influye en lo psicológico (aquí, el recorrido personal por esas instituciones y su incidencia en nuestro presente), configurando complejos procesos relacionales. Procesos que, como se observa aquí, pueden ser reconstruidos por el Orientador Social en el ámbito escolar.

En el transcurso de esta misma entrevista, se destacó que así como la labor de la maestra en el jardín está atravesada por sus propios recorridos del sistema educativo y se vinculó con sus docentes, el modo en el que ellos, Sergio y Mónica, criaban a Pedro estaba atravesado por sus propias crianzas. En otras palabras, las experiencias propias funcionan como una brújula utilizada para tratar a los niños y a los adolescentes, ya sea para reproducir modalidades de crianza (o de docencia, muchas veces) o para tomar distancia de ellas y probar otras alternativas.

El problema aquí parecía ser, al menos, en cuanto al rol de Sergio, que en su intento por distanciarse de su propia crianza se sentía incapaz de ponerle límites a su hijo, e incluso se sentía culpable por hacerlo, en ciertas ocasiones.

Al respecto, casi de forma automática, Sergio afirmó: *“Es cierto eso; yo siempre pienso en todo lo que yo no tuve y no quiero que le pase también. Por eso [Pedro] me puede”*. Esta revisión sobre cómo la propia crianza impacta sobre el vínculo de los hijos tuvo una doble finalidad: por un lado, contribuir a la integración de aspectos de la vida de Sergio que, como sujeto individual, parecía tener fragmentados, por el otro, incluir a Mónica en este “darse cuenta” y sensibilizarla a la colaboración para con su marido en lugar de producir enfrentamiento.

Los desarrollos de Virginia Satir (1986) sobre las emociones y la conformación de la familia devienen absolutamente pertinentes. Para esta autora, las dificultades no resueltas durante la crianza en la familia de origen de los adultos se configuran en modelos que pueden reproducirse desde su lugar de padres en la familia que conforman.

En este sentido, esta intervención buscaba transitar hacia un nuevo equilibrio para este grupo familiar, que se encontraba en crisis por las dificultades que los adultos habían traído a su matrimonio y que continuaban reproduciendo en él. Se intentó lograr que su hijo Pedro pudiera estabilizarse emocionalmente y modificar sus interacciones. A su vez, la presencia de la profesora del niño en la entrevista se debía a que, precisamente, también era importante que ella misma pudiera acompañar el tránsito de estos papás.

Este “darse cuenta” que emergía de la afirmación de Sergio sobre su propia infancia y su relación con sus padres hizo necesario atender a la “caja de resonancia” que constituye el interior del entrevistador. En contraste con enfoques positivistas que enfatizan la neutralidad del observador/agente y su objetividad imparcial, la óptica que ha venido sosteniéndose hasta el momento no sólo reconoce que las emociones, percepciones y valoraciones están presentes, sino también que deben reconocerse como tales.

En efecto, la capacidad (y posibilidad) de Sergio en ese momento para reflexionar sobre sus propias experiencias de crecimiento y el modo en que éstas influían en

la crianza de Pedro (y tal vez incluso, en su matrimonio) facilitaron el re-pensar la relación con la familia de origen propia y las experiencias previas. Así fue posible, al entrevistador sentir solidaridad y empatía para con Sergio y Mónica.

Esta “caja de resonancia” permitió la conexión entre el entrevistador y el sufrimiento de los papás de Pedro y pensarlo, no a partir de un sobre involucramiento, sino de una distancia óptima, tal como lo propone Eroles (2004). La entrevista fue concluida minutos después, con la inclusión de último momento de la Orientadora Educacional y una re-elaboración de todo lo conversado. El proceso de cambio que esta familia realice tendrá que seguir siendo acompañado y evaluado en el futuro.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo se ha reflexionado sobre una experiencia del ámbito del Trabajo Social en el jardín de infantes, buscando visibilizar las potencialidades de disciplina y profesión socioterapéutica y socioeducativa.

Como ya se ha señalado, la situación actual del trabajador social en el Nivel Inicial a partir de la normativa vigente, propone su rol como “orientador”, privilegiando los abordajes grupal y comunitario y las estrategias preventiva y promocional. No obstante este direccionamiento, que deviene absolutamente pertinente en el contexto social actual y a la luz de las nuevas demandas que se realizan al Trabajo Social, la intervención con familias constituye una modalidad clásica que se resignifica en la contemporaneidad a partir de la Socioterapia.

Este modo de pensar la intervención profesional se corresponde con el ámbito clínico, pero no quita que sus técnicas y metodologías puedan contextualizarse y aplicarse a ámbitos institucionales, como lo es el Nivel Inicial. Pensar el Trabajo Social como Socioterapia significa concebir la intervención como un proceso de tratamiento en el que profesional y sujetos actúan de forma conjunta re-construyendo sus significados compartidos sobre aquello que les acontece a nivel personal en el contexto social en el que se insertan, para así modificarlo y generar una nueva realidad.

La adopción y contextualización de aspectos socioterapéuticos en la intervención se complementa con el ejercicio del clásico rol socioeducativo, propuesto desde los orígenes profesionales y revalorizado en la actualidad. Puesto que en el ámbito escolar no se es sólo profesional formado en una determinada disciplina sino, además, docente, el ejercicio profesional deviene una actividad pedagógica que implica procesos de resignificación de saberes y experiencias sociales.

De este modo, el ejercicio profesional de los trabajadores/as sociales en el jardín de infantes puede ampliar sus posibilidades, integrando lo socioterapéutico y lo socioeducativo en el contexto en el que se inserta. La integración de estas dos modalidades de ejercicio profesional, aplicada al nivel de intervención familiar y sustentada en enfoques que privilegian los aspectos interaccionales y de construcción de significados y emociones, puede contribuir no sólo a aliviar el sufrimiento de los sujetos sino también, a expandir y revalorizar el Trabajo Social en el ámbito escolar.

Bibliografía

- CALVO, L. (2012) *Trabajo Social con familias*. Disponible en website www.socioterapiagestalt.blogspot.com.ar y www.convivirgrupo.com.ar
- _____ (2013). Selección de textos sintetizados en el Módulo 1: *Trabajo Social y Enfoque Gestáltico y Familia, Resiliencia y Red Social*. Curso Teórico-Vivencial “Introducción a la Socioterapia Vivencial”.
- _____ (2013) *Trabajo Social Familiar*. Buenos Aires. Espacio.
- CORROSA, N; LÓPEZ, E.; MONTICELLI, M. (2006) *El Trabajo Social en el área educativa*. Buenos Aires. Espacio.
- CHADI, M. (2005). *Familias y tratamiento familiar*. Buenos Aires. Espacio.
- DEL CANTO, J. (2014) “Algunas transformaciones en las teorías y prácticas del Trabajo Social en escuelas” en Revista Escenarios. Año 14, N° 21, octubre de 2014. Pp. 52-59.
- DI CARLO, E. (1995) *La comprensión con fundamento del Servicio Social*. Buenos Aires. Humanitas.

- DUSCHATZKY, S; COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- EROLE, C. (2004) *Familia y Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio.
- HALEY, J. (1980) *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HAMILTON, G. (1940) *Theory and practice of Social Case-Work*. New York. Columbia University Press.
- IBAÑEZ, V. (comp.) (2010) *Historia, identidad e intervención profesional*. Mar del Plata. Ediciones Suárez.
- KISNERMAN, N. (2005) *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires. Lumen.
- LEWKOWICZ, I. (2001) *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- _____ ; COREA, C. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires. Paidós.
- MADANES, C. (2001) *Terapia familiar estratégica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MINUCHIN, S; COLAPINTO, J; MINUCHIN, P. (2000) *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- _____ ; FISCHMAN, C. (2008) *Técnicas de terapia familiar*. Paidós. Barcelona.
- MIRANDA ARANDA, M. (2010) *De la caridad a la ciencia I*. Buenos Aires. Espacio.
- PERLMAN, H. (1980) *El trabajo social individualizado*. Madrid. RIALP.
- _____ (2013) *De la caridad a la ciencia II*. Buenos Aires. Espacio.
- RICHMOND, M. (1917) *Social Diagnosis*. New York. Russel Sage Foundation.
- _____ (1922) *What is social case work? An introductory description*. New York. Russell Sage Foundation.
- ROBINSON, V. (1930) *A changing psychology in Social Case Work*. The University of North Carolina Press.
- SATIR, V. (1986) *Psicoterapia Familiar Conjunta*. México. La prensa médica mexicana.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al (1993) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.

TRAVI, B. (2006) *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio.

WOODS, M; HOLLIS, F. (1999) *Casework: a psychosocial therapy*. New York. McGraw-Hill.

Jesús Ismael del Canto: Licenciado en Trabajo Social. Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores. jesudelcanto@gmail.com

