



Monje, Juan Pablo

Las modalidades de intervenciones por parte de los equipos de orientación escolar ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social del distrito de Merlo de la Pcia. de Buenos Aires ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Monje, J. P. (2024). *Las modalidades de intervenciones por parte de los equipos de orientación escolar ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social del distrito de Merlo de la Pcia. de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4499>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las modalidades de intervenciones por parte de los Equipos de Orientación Escolar ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social del distrito de Merlo de la Pcia. de Buenos Aires

TESIS DE MAESTRÍA

Juan Pablo Monje

juanpymonje83@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como eje central comprender cómo los Equipos de Orientación Escolar construyen sus intervenciones ante situaciones conflictivas en el escenario escolar. Partimos del principio que los EOE producen saberes muy importantes sobre su práctica profesional, los cuales son necesarios recuperar y sistematizar. Desde una investigación empírica de carácter cualitativo, se pretende comprender el accionar de los EOE en el marco de las diversas dinámicas institucionales y sociocomunitarias que suceden en las escuelas, haciendo eje en las situaciones de conflictivas que involucran a niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social.

Consideramos que comprender los modos en que los EOE construyen sus intervenciones puede aportar a reflexionar sobre el funcionamiento de los mismos y cómo se pueden mejorar las repuestas institucionales ante situaciones de conflicto en las escuelas.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE LA MODALIDAD DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL	7
1.1 La Psicología Comunitaria	7
1.2 La Pedagogía Social	8
1.3 Los enfoques de la Modalidad	10
CAPÍTULO 2. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	20
CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
CAPÍTULO 5. ENFOQUE CONCEPTUAL	26
5.1 Conflicto en escenario escolar y conflictividad de miradas	27
5.2 La Vulnerabilidad Social como Vulneración de Derechos	29
5.3 La intervención.....	32
5.3.1 Las dimensiones de la intervención.....	35
5.4 La vida institucional en las escuelas.....	37
5.5 Aproximaciones conceptuales para pensar las miradas de los EOE	42
5.6 Las miradas	45
5.7 El Pensamiento Complejo y las intervenciones socioeducativas	45
5.8 Algunas palabras más sobre el enfoque conceptual	48
CAPÍTULO 6. ENFOQUE METODOLÓGICO	49
6.1 Diseño de investigación y fundamentación.....	49
6.2 Consideraciones generales de índole técnica	51
6.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
6.3 Etapas del trabajo de campo.....	56
6.3 El proceso del Muestreo teórico.....	57
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	60
7.1 Construcción de la muestra: El primer muestreo teórico	60

7.2 Pandemia	61
7.2.1 Los cambios en los modos de realizar las intervenciones a partir de la Pandemia de COVID 19	61
7.3 Lo políticamente correcto.....	64
7.4 La escuela como organización formal.....	66
7.5 Las primeras entrevistas de carácter exploratorio	68
7.5.1 La intervención: una primera definición	69
7.5.2 La intervención y su carácter relacional.....	71
7.5.3 La demanda de la comunidad educativa.....	72
7.5.4 La corresponsabilidad	74
7.5.5 Sobre las redes con otras instituciones	76
7.5.6 La idea de prevención	77
7.5.7 Los emergentes y los tiempos del EOE.....	80
7.5.8 La contextualización	81
7.6 La interdisciplinariedad y las miradas integrales	83
7.7 Las diferentes miradas en la escuela	86
7.7.1 El dialogo y las normativas	90
7.7.2 Percepción diversa de las normativas por parte de los entrevistados	92
7.7.3 La “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” y su uso por parte de los EOE.....	94
7.7.4 Los cambios de miradas de los docentes.....	97
7.8 El EOE y los discursos que circulan en las escuelas	98
7.8.1 La naturalización del fracaso escolar	100
7.8.2 Los discursos punitivistas que circulan en la escuela en relación a las familias	101
7.8.3 Contraposiciones y disputas en las miradas de las orientadoras y los orientadores	103
7.8.4 Las intervenciones de los EOE como forma de interpelación.....	107
7.9 El EOE y análisis institucional.....	110
7.9.1 El Equipo Directivo y la construcción de la intervención.....	112
7.9.2 Los EOE y la producción de consensos y acuerdos institucionales	115
7.10 La intervención del EOE a partir del enfoque de derechos	117

7.10.1 La violencia de género y las intervenciones.....	119
7.10.2 Los limites concretos de la aplicación de la ESI	121
7.11 Límites en la práctica concreta de los EOE.....	124
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	126
BIBLIOGRAFÍA.....	134
LEGISLACIÓN, NORMATIVAS, DOCUMENTOS PROVINCIALES Y NACIONALES ..	139

INTRODUCCIÓN

Los Equipos de Orientación Escolar, los cuales llamaremos por sus siglas EOE, son una pieza fundamental del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires para fomentar y garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Como asimismo, garantizar el conjunto de derechos -los cuales conforman un todo articulado- que poseen los estudiantes de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires; ya sea por ejemplo, el derecho a la salud, o simplemente al más básico derecho a tener una vida feliz y digna. Los EOE en la Provincia de Buenos Aires tienen una historia de más de 70 años, que se remonta a la fundación en el año 1949 de la modalidad que hoy llamamos Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en el Sistema Educativo Provincial¹. Sin embargo, paso mucha agua a través del río y la modalidad se fue redefiniendo muchas veces en todo este tiempo, dependiendo de las diferentes gestiones de gobierno y las políticas educativas que llevaban a cabo. Pero más allá de los cambios históricos a nivel de normativas, los EOE fueron construyendo -y deconstruyendo- un accionar que los caracteriza, una cultura institucional muy propia de la modalidad. Estas transformaciones se expresaron en la salida de un paradigma del tipo higienista y con fuertes rasgos medicalistas a una perspectiva actual que hace hincapié en lo social y comunitario, y en comprender al estudiante como sujeto de derecho. Es por eso que afirmamos que durante la historia de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, el lugar institucional de los EOE en las escuelas se construye y reconstruye constantemente. Los EOE se han ido reconfigurando como actores institucionales que tienen la potencialidad de aportar formas diferentes de comprender la educación, la comunidad educativa y a la institución escolar. Esta reconfiguración permanente de los EOE, como veremos en este trabajo de investigación, está atravesada por tensiones entre las innovaciones en materia de normativas educativas y las experiencias concretas de los labores de los equipos.

Comenzaremos diciendo brevemente qué son los EOE en el marco del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Los EOE son actualmente estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), que pertenece a la Dirección General de

¹ Para una breve revisión histórica de los orígenes de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social ver el artículo Eichenbronner, D. (2020): “¿Qué hace el psicólogo en la escuela? Una pequeña revisión histórica sobre las prácticas del profesional psi en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires” en Greco, B (Comp.) “Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia”. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

Cultura y Educación del gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Dirección de PC y PS tiene como misión desarrollar el vínculo educativo a través de producir las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje se realicen en un entorno de cuidado, de garantía y de fomento de los derechos de los estudiantes de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Desplegando su injerencia a partir de dos dimensiones: los Procesos de Enseñanzas y Aprendizajes y la Convivencia Escolar², que están institucionalizadas en la Subdirección de Orientación Pedagógica y Didácticas y la Subdirección de Convivencia Escolar respectivamente. Los objetivos y funciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social están fundados en la Ley de Educación Provincial N°13.688, ley provincial que otorga entidad legal e institucional a la modalidad en el marco del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Los EOE son equipos interdisciplinarios compuestos por dos o tres integrantes denominados orientadoras u orientadores. Los cuales son en su mayoría una Orientadora Social u Orientador Social, una Orientadora Educacional u Orientador Educacional y una Orientadora en los Aprendizajes u Orientador en los Aprendizajes; pero también pueden haber una Orientadora Fonoaudiológica u Orientador Fonoaudiológico y una Orientadora Medica u Orientador Medico. Tienen dicho en forma resumida, la función de garantizar, resguardar y fomentar específicamente el derecho a la educación y en forma más genérica los demás derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos. Los EOE tienen importancia para mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes de diversos niveles y modalidades, a través de orientaciones referidas a lo educativo, a lo vincular, a lo social y a lo institucional.

El rol que ocupan los EOE en una escuela es el de un equipo interdisciplinario que orienta a partir de la construcción de miradas específica a docentes, estudiantes y familias. Consideramos que es importante resaltar que los EOE como parte de la vida institucional poseen además la función de orientar a los Equipos Directivos (ED) en muchas instancias de la gestión escolar. En la normativa de la DGCyE se indica que los EOE tengan una participación activa en la gestión de la escuela, colaborando con los directivos en la evaluación, planificación y ejecución de la vida institucional. Esta característica se expresa institucionalmente en las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB)³, espacios institucionales que comparten los EOE con los Equipos Directivos para realizar análisis institucionales y planificar abordajes ante problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias.

Esta investigación intenta profundizar en la vida cotidiana de los EOE, en cómo construyen sus intervenciones en el marco las especificidades de cada escuela particular y su cultura

² Sitio web del ABC, Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social. DGC y E. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/niveles/psicologia>

³ DGCyE (2008). Comunicación 1. Reunión de Equipo Escolar Básico

institucional. Nos preguntamos cómo son los saberes que construyen en su práctica cotidiana y qué pueden aportar a las escuelas.

Es necesario mencionar que nuestro interés académico sobre los EOE proviene de que este maestrando es integrante de Equipos de Orientación Escolar. Tenemos una motivación personal en conocer las dinámicas de los EOE, no solamente por un interés académico sino también por un interés profesional. Desde nuestro puesto de trabajo como orientador social en escuelas del distrito de Merlo, tenemos el interés de mejorar y ampliar las acciones que llevan los EOE para garantizar el derecho a la educación de calidad, como también de dar respuesta a cualquier situación de vulneración de derechos que sufran los estudiantes. A la vez conocer y reflexionar sobre las acciones que llevaban a cabo los EOE nos permitirá repensar las instituciones escolares, para avanzar en construir colectivamente en las escuelas condiciones institucionales que sean más democráticas e inclusivas, y que mejoren las posibilidades de garantizar y fomentar los derechos a los estudiantes.

Asimismo, reconocemos que el ser miembro de un EOE tiene un carácter problemático al momento de realizar una investigación como esta. Por las implicancias que tiene ser parte del propio objeto de estudio, y del riesgo siempre latente de caer en una mirada muy “subjetiva” sobre nuestro tema de investigación. Sin embargo, nos parece que por el sustento del enfoque conceptual elegido y al ser fiel a la metodología de investigación propuesta pudimos resguardarnos de construir apreciaciones sesgadas en nuestra tesis. También visto desde otro punto, ser parte de un equipo nos permitió conocer de primera mano la cotidianidad de la vida escolar y particularmente la praxis, contradicciones e idiosincrasia de los EOE. En resumen, consideramos que al seguir un planteo teórico y metodológico logramos contrarrestar cualquier tipo de apreciación sesgada que pudimos llegar a tener durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE LA MODALIDAD DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

1.1 La Psicología Comunitaria

En este apartado introductorio mencionaremos las características principales de la perspectiva político-pedagógica de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que encuadran a los EOE como estructuras territoriales de la modalidad. Con el fin de tener de referencia la perspectiva que desde la modalidad se tiene para los EOE y sus acciones en el territorio.

En principio, vamos a realizar nuestra descripción de la perspectiva político-pedagógica de la modalidad a partir del nombre de la misma, el cual retoma dos campos concretos del conocimiento y de la práctica. A saber, el campo de la Psicología Comunitaria y el de la Pedagogía Social. Ambos campos son desarrollos por un lado por la psicología y por el otro del pensamiento pedagógico respectivamente.

La Psicología Comunitaria es un área del desarrollo de psicología, que, dicho en forma muy general, tiene por objeto analizar las problemáticas psico-sociales en el marco de las comunidades. Teniendo la misma mucha historia a nivel internacional -especialmente en Estados Unidos- pero la psicología comunitaria en su versión latinoamericana es la perspectiva teórica y práctica que recupera la modalidad para pensar su posicionamiento pedagógico y político. Principalmente la obra de Maritza Montero, psicóloga comunitaria de origen venezolano, que es seguramente la exponente más importante de este campo en América Latina.

La Psicología Comunitaria en América Latina tiene un origen en el marco de los procesos de luchas de los sectores populares en el continente durante la década de 1970, cuando muchos profesionales de psicología⁴ empiezan a cuestionar que la psicología ampliamente practicada tome por objeto al individuo abstraído de su contexto social y comunitario. Esta delimitación al individuo en forma abstracta, es vista como un sesgo ideológico, que considera a la psicología como una ciencia neutral y apolítica. Por lo tanto en este contexto de luchas populares los psicólogos empiezan a definir a la psicología comunitaria latinoamericana como una herramienta no solo de transformación individual sino también de transformación colectiva.

⁴ Como es el caso de Ignacio Martín Baró o la propia Maritza Montero con su desarrollo de la psicología comunitaria.

Esta conformación de la psicología comunitaria también se hizo en dialogo con otros desarrollos teóricos que se estaban realizando en paralelo durante la década de 1970 en América Latina; como la teoría de la dependencia del brasilero Ruy Mauro Marini, la sociología del colombiano Orlando Fals Borda, la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró y la educación popular de Paulo Freire, solo para nombrar algunas de las propuestas teóricas más importantes que surgieron en aquellos momentos. La propuesta de psicología comunitaria latinoamericana si bien se originó de las inquietudes de psicólogos latinoamericanos, siempre fue interdisciplinaria, tomando elementos de otros desarrollos teóricos como los que mencionamos anteriormente. Asimismo, hay que remarcar, que todas estas producciones teóricas y prácticas de nuestro continente, tienen en común una mirada comunitaria, que busca pensar al ser humano como parte de una comunidad y de una estructura social. Recalcan que la desigualdad social es producto de relaciones de poder en una sociedad, y que el bienestar general está asociado en mayor o menor medida a una transformación a nivel social y comunitario. Esta corriente promueve que la práctica psicológica tiene que ser tomando en cuenta el contexto social y político de las comunidades de América Latina.

La Psicología Comunitaria hace hincapié en explicar los fenómenos psíquicos en el marco de las comunidades de las que pertenecen los sujetos, por lo cual las respuestas a las problemáticas de salud mental tienen que tomar en cuenta las relaciones comunitarias, en términos de vínculos afectivos, sociales, económicos y políticos. Los profesionales que se abrevan en la Psicología Comunitaria para realizar sus abordajes requieren comprender a las comunidades y las relaciones que tienen los sujetos con esas comunidades. Las problemáticas referidas a la salud mental, a los vínculos interpersonales, a los malestares sociales, no se pueden explicar solamente desde la psiquis de un individuo aislado de su sociedad y su comunidad. El abordaje de los vínculos a nivel comunitario es el centro de la intervención de la psicología comunitaria. Abordando los sujetos como parte de una comunidad, se abre la posibilidad de generar bienestar a nivel personal de los propios sujetos como también a nivel comunitario.

1.2 La Pedagogía Social

Haciendo mención al campo teórico y práctico de la Pedagogía Social, diremos que es una fuerte referencia para pensar los lineamientos de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La Pedagogía Social es una perspectiva de la pedagogía que plantea comprender la educación como un fenómeno social y cultural, entendiendo a la educación como

una transmisión de un bagaje cultural a las nuevas generaciones en una sociedad dada. Sin embargo, aclaramos que la transmisión en una sociedad de objetos culturales no es meramente unidireccional, siempre hay una resignificación de los objetos culturales durante el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Siguiendo esta línea de la pedagogía social, las situaciones de aprendizaje que se dan dentro de la escuela son eminentemente sociales. Se enseña y se aprende con otros, nunca en forma individual, siempre la educación se basa en la interacción entre individuos. Esta dimensión social de la educación se sustenta la idea de que es necesario pensar los aprendizajes en el marco de nivel áulico, pero también a nivel institucional y nivel comunitario. La pedagogía social pone en cuestión las miradas que focalizan los procesos de aprendizajes haciendo eje en el individuo, entendiendo que el aprendizaje se realiza en un contexto de interacción social. Los educadores para construir procesos de aprendizajes significativos tienen que repensar la interacción social entre estudiantes como a la vez entre los estudiantes y los mismos docentes.

El aporte de la pedagogía social parte de considerar -como ya hemos dicho- a la educación como un fenómeno social y cultural, por lo cual los educadores están formando personas para ser parte de una sociedad a partir de la apropiación de ciertos saberes culturales significativos a nivel social. En este sentido, el docente es un agente socializador de personas, contribuye al proceso de socializar a los seres humanos enseñando acerca de distintos objetos simbólicos y culturales significativos en una sociedad. Pero esto no quiere decir que el enseñar y el aprender sean acciones únicamente reproductoras de lo cultural, normativo, simbólico, etc. sino que siempre existe en todo fenómeno educativo una resignificación de los elementos culturales, siempre hay nueva reformulación. Todo aprendizaje es un proceso que realiza cada estudiante de incorporación y reelaboración de objetos culturales enseñados por el docente.

Estos dos grandes campos teóricos y prácticos, la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social, son las bases de los lineamientos de la modalidad, brindándole una perspectiva particular sobre cómo entender la educación, los aprendizajes, la escuela, la comunidad, etc. Principalmente se puede decir que esta perspectiva resalta que las problemáticas socioeducativas tienen una gran parte de su fundamento en los contextos sociales, institucionales, comunitarios y familiares. A partir de estas referencias los EOE como estructuras territoriales de la modalidad intervienen en el día a día, construyendo miradas específicas de las orientadoras y los orientadores.

1.3 Los enfoques de la Modalidad

Para poder comprender las características distintivas de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social hay que saber que la misma se sustenta en cuatro enfoques fundamentales: el enfoque de derechos, enfoque de género, el enfoque interseccional y el enfoque constructivista de la enseñanza. Estos enfoques atraviesan a las intervenciones que producen los EOE en el territorio, proveyendo una perspectiva integral a los abordajes ante diversas problemáticas. Describiremos a continuación estos cuatro enfoques.

El *enfoque de derechos* sustenta que los abordajes de los EOE tienen como propósito garantizar los derechos educativos, el derecho a la educación dicho en forma general, como también más específicamente el derecho de aprender contenidos socialmente significativos, el derecho a tener igualdad de oportunidades, a una educación inclusiva y democrática, etc. Además este enfoque sustenta a otros derechos que afectan a los niños, niñas, adolescentes y adultos que están en las comunidades educativas, como el derecho a la salud, a la recreación, en fin, el derecho a llevar una vida digna y gratificante. Se parte de considerar al Estado como un garantizador y promotor de los derechos de los ciudadanos. En este sentido, la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene una función fundamental en el sistema educativo bonaerense en garantizar los derechos de los estudiantes. En lo referido al derecho a la educación, se lo entiende como un derecho no solamente personal, sino también social y público. Para construir una sociedad democrática e inclusiva es imprescindible garantizar y promocionar el derecho a la educación. Por lo que la escuela es pensada como una herramienta para ampliar los derechos de los estudiantes.

El *enfoque de género*⁵ es también central para pensar la educación en este contexto epocal, en el marco de las luchas por sus derechos que dieron las mujeres y los movimientos de disidencias a la heteronormatividad en la Argentina hace que sea muy importante los abordajes de los EOE tomen el enfoque de género. Este enfoque hace hincapié en que los EOE comprendan las problemáticas socioeducativas y construyan las intervenciones teniendo en cuenta la diversidad de identidades de género que existen en las comunidades educativas. Propone una perspectiva teórica y de intervención que entiende la heteronormatividad como una construcción social y política, más específicamente como relaciones de poder que se despliegan en las intersubjetividad. Este tipo de relaciones de poder construyen determinadas identidades de género y jerarquías entre las identidades de género, como también determinadas exclusiones

⁵ Para una introducción a la temática del Género y la escuela en el Sistema Educativo Nacional ver Fainsod, P. (2021): "Género". Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

identitarias. El enfoque de género desnaturaliza y deconstruye las miradas de los sujetos sustentadas en la heteronormatividad. Los EOE a partir de este enfoque tienen la potencialidad de deconstruir sus propias miradas, permitiéndoles construir prácticas que reconozcan y defiendan la diversidad de géneros y las disidencias a la heteronormatividad, como en el caso de las niñas trans. La apropiación del enfoque de género por parte de las orientadoras y orientadores es imprescindible para construir intervenciones en pos de una escuela democrática e inclusiva.

Las problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias que se presentan en las comunidades educativas están atravesadas por las cuestiones de género, partiendo del hecho más evidente de que en la mayoría de las situaciones problemáticas, los EOE tienen como interlocutores de las familias a referentes mujeres; como madres, tías, abuelas, hermanas, etc. que están atravesadas por las relaciones de dominación patriarcales. A través del enfoque de género, se visualiza que las referentes mujeres están en el marco de relaciones heteronormativas y patriarcales que construyen determinados sentidos de habitar la sociedad. Los equipos tienen la potencialidad de comprender el contexto de las referentes mujeres problematizando la dimensión de género, es decir problematizando las complejas relaciones entre la heteronormatividad y a aquellas, para así poder construir abordajes más complejos.

El enfoque de género es imprescindible para abordar las problemáticas referidas a la violencia de género que viven estudiantes y las familias en general. Las distintas formas de violencias de género que suceden en la comunidad educativa tienen que ser visibilizadas por los EOE, y se tiene que abordar en conjunción del enfoque de derechos. Desde este punto de vista el enfoque de género está íntimamente relacionado con el enfoque de derechos en la práctica de los EOE.

Como enseñantes los EOE ligan obviamente el enfoque de género a la Educación Sexual Integral. Trabajar la ESI por parte de los EOE se volvió ineludible para fundamentar el enfoque de género a partir del su rol de enseñantes. La ESI a partir de la legislación que la prescribe (Ley Nacional N° 26.150, Ley Provincial N° 14.744), aporta una perspectiva que sostiene que es un derecho de todos los ciudadanos recibir los contenidos pertinentes sobre la sexualidad, la diversidad de género, la salud sexual y reproductiva en escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La ESI con su fundamento legal pero también teórico, recupera pensar la sexualidad en forma integral, tomando en cuenta su dimensión biológica pero también su dimensión psicológica, social, cultural y política. Esta mirada integral sobre la educación sexual se acopla muy bien a la mirada interdisciplinaria para construir las intervenciones de los EOE.

El *enfoque interseccional* busca comprender la experiencia social que tienen los actores de la comunidad educativa tomando en cuenta las distintas aristas que los constituyen como sujeto individual y social; en este sentido nos referimos a aristas como la étnica, la clase social, el

género, lo generacional, etc. Comprender los sujetos en su complejidad permite a los EOE intervenir de una forma situada en su contexto y con un abordaje integral. Reconocer las distintas dimensiones que tiene las biografías de los sujetos de la comunidad educativa, es poder profundizar en una mirada ampliada y compleja sobre las injusticias sociales, como la desigualdad de clase, de género o étnica. Por lo cual, desde el enfoque interseccional, el abordaje de las problemáticas se complejiza, en tanto los sujetos están atravesados por diversas desigualdades. Hay una relación intrínseca entre el enfoque interseccional y el enfoque de derechos. Advertir que las biografías personales están traspasadas por múltiples desigualdades, lleva a entender que los sujetos a partir de su complejidad como seres sociales y culturales, tienen vulnerados diversos derechos, como por ejemplo el derecho a la salud o a una vivienda digna. Solo pueden ser integrales los abordajes en defensa de los derechos, si los EOE actúan según enfoque interseccional.

El enfoque interseccional complejiza la mirada de las orientadoras y los orientadores sobre la justicia social, porque nos lleva a entender que si existen múltiples desigualdades la justicia social solo puede ser pensada en una forma multidimensional. La justicia social es también interseccional. Se necesita comprender la complejidad que tiene el horizonte de la justicia social para orientar las intervenciones hacia esta.

Por último, mencionaremos el *enfoque constructivista de la enseñanza*, diremos de nuevo que la educación es un hecho social que resulta de la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente. En la escuela no solamente están presentes los contenidos de los diseños curriculares, sino que también los estudiantes y los docentes interactúan poniendo en juego saberes que traen desde afuera de la escuela, y que a partir de los cuales van resignificando y construyendo objetos culturales. Entender que el conocimiento es una construcción a partir de saberes escolares y extra escolares; permite problematizar, desnaturalizar resignificar la enseñanza y el aprendizaje generando nuevas condiciones institucionales que fomenten el aprendizaje de saberes socialmente significativos.

Estos enfoques constitutivos de la modalidad son imprescindibles tenerlos presentes, ya que son parte fundamental del marco de referencia teórica que tienen los EOE. Las miradas que tiene el EOE sobre las acciones que llevan a cabo en la escuela, se fundamentan en lo que denominaremos como una especie de esquema conceptual de referencia de las acciones, este esquema se sustenta en el aporte teórico de las normativas, leyes y en gran medida en los cuatro enfoques anteriormente mencionados. Por lo tanto, a partir de estos cuatro enfoques, los EOE construyen sus acciones e intervenciones en el marco de una perspectiva político-pedagógica en común. Los enfoques aportan a que las acciones e intervenciones de los EOE rompan con las

miradas del sentido común y con posiciones pedagógicas que no concuerden con la nueva legislación y normativas sobre la educación, la niñez y los derechos.

CAPÍTULO 2. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Después de haber descripto a grandes rasgos las características de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en esta sección del trabajo final de investigación vamos a dedicarnos a definir y explicitar nuestro problema de investigación que surgió a partir del tema de investigación elegido. En principio, comenzado por mencionar como surgió en primera instancia nuestro tema de investigación. En nuestro caso la elección del tema de investigación “Las modalidades de intervenciones de los EOE ante situaciones conflictivas en escenario escolar en escuelas estatales del distrito de Merlo en la Pcia. de Buenos Aires”; surgió a partir de los interrogantes de la propia experiencia laboral del maestrando, que como hemos mencionado, trabaja en Equipos de Orientación Escolar del distrito de Merlo. Al observar el trabajo cotidiano de los EOE consideramos importante relevar y sistematizar los saberes que los EOE producen cotidianamente en las escuelas. Estos saberes sobre como intervenir, construir redes, orientar a las familias, estudiantes y docentes tienen su fundamento en la normativa existente en la modalidad PC y PS, y sin embargo la vida escolar siempre supera a lo que dice a la letra de la normativa. La vida escolar es mucho más que las normas que la regulan. Más allá de la estructura y la organización formal de la escuela que figura en las normativas de la DGCyE⁶, se desarrolla la vida cotidiana de los actores institucionales; sus vivencias, los sentidos sobre lo escolar, etc. Los EOE construyen modalidades de trabajo que desbordan a las propias normativas que los encuadran y regulan. Poniéndolas a prueba en el territorio y resignificándolas. Las intervenciones son productos de la interacción de los distintos actores que se encuentran en la escuela: los EOE, los docentes, los auxiliares, los directivos, los estudiantes, las familias, etc.; se realizan en el marco de la vida institucional y de un contexto sociocomunitario. Es imposible comprender las intervenciones sin situarlas en una dinámica institucional y en un contexto socioeconómico determinado, hacerlo de otro modo es caer en una abstracción sobre lo que es una intervención, en un mero formalismo. Nos preguntamos por la intervención concreta y situada, no por las formas del “deber ser” que tendrían estas según las normativas vigentes.

Por todo lo mencionado anteriormente, nos animamos a afirmar que el trabajo de los EOE es un oficio que se aprende día a día, que va más allá de la normativa y de las formaciones profesionales previas que traigan los miembros de los EOE. Lo cual no significa que lo

⁶ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

normativo y la formación profesional no cumplen una función, sino que más allá de esos factores, ser orientadora u orientador de un EOE solo se es después de aprender las prácticas sociales de la cultura institucional específica que producen los equipos. Ante esto es significativo visibilizar esos procesos de construcción del oficio por parte de las orientadoras y los orientadores; procesos que se podrían considerar como socializaciones laborales que tienen las personas que entran en la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Más allá de los saberes profesionales que las personas traigan consigo cuando comienzan a trabajar de orientadoras u orientadores, se van socializando día a día en el puesto de trabajo que asumieron, van aprendiendo a ser parte de un EOE.

Asumimos en este trabajo de investigación la labor de profundizar y sistematizar la elaboración de saberes por parte de las orientadoras y los orientadores, específicamente en relación a cómo son los procesos de construcción de intervenciones en el marco de las diversas interacciones institucionales y comunitarias en pos del abordaje de situaciones problemáticas y de conflicto. En este sentido, esperamos que esta investigación pueda ser un aporte a la bibliografía existente sobre cómo son los saberes cotidianos de los EOE. Por lo cual esta investigación está en diálogo con los otros trabajos académicos preexistentes.

Entonces tomando en cuenta lo que venimos desarrollando en esta sección del Trabajo final de Investigación, comprender como los EOE construyen sus intervenciones es recuperar estos saberes profesionales que se van desarrollando cotidianamente en las escuelas en relación a las normativas existentes. Estos son saberes que desbordan a las normativas, pero que a la vez se encuadran y orientan en las mismas; que muchas veces entran en tensión y en contradicción con las mismas en la práctica diaria pero que siguen necesitando de estas para proveer de sentido a las acciones de los EOE. Los EOE realizan un proceso de apropiación de las normativas, en el cual las normativas de algún modo son bajadas al terreno por los EOE, son puestas a prueba y son resignificadas por los mismos. Buscaremos en esta investigación problematizar la relación que hay entre los EOE y las normativas que los encuadran. Partiendo de la base que las normativas no son reglas de carácter restrictivas, sino que son primordialmente reglas institucionales que habilitan acciones por parte de los EOE. Las normas prescriben, restringen y habilitan acciones e intervenciones. Las orientadoras y los orientadores utilizan estas normativas en sus intervenciones, recreándolas en el ámbito escolar.

Hemos tomado centralmente para indagar como construyen las intervenciones de los EOE, sus intervenciones ante situaciones de conflicto en escenario escolar, más específicamente en escuelas de gestión estatal. Porque las situaciones de conflicto manifiestan momentos críticos de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y que requieren abordajes desde lo institucional más complejos e involucran a otros actores de la comunidad educativa. La

complejidad de los abordajes y la necesidad de repensar las intervenciones de carácter integral por parte de los EOE, nos llevó a centrar nuestro trabajo de investigación en las intervenciones referidas a estas situaciones, porque nos permiten observar y comprender con más visibilidad las acciones e intervenciones en su puesta en marcha. Por lo tanto, pensamos que las situaciones de conflicto nos facilitan ver el despliegue de las acciones y miradas en su complejidad e integralidad que tienen los EOE cuando realizan intervenciones.

Además, consideramos que investigar este tipo determinado de intervenciones ante situaciones de conflicto en escenario escolar es muy provechoso a la hora de tomar en consideración las normativas existentes durante el proceso de investigación. En particular nos interesa reflexionar sobre las intervenciones en relación a la “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” (Comunicación Conjunta N° 1/12 de la DGCyE)⁷, normativa estructurante del trabajo de los EOE como de los Equipos Directivos. Esta última es central a la hora de reflexionar cómo en la escuela se actúa ante situaciones de conflictos, y hasta qué punto la normativa da respuesta a las necesidades concretas de las instituciones educativas ante situaciones de conflictos. Las intervenciones son la puesta en práctica de las normativas y son una forma eficaz de evaluar su pertinencia en la vida escolar.

Como venimos desarrollando en este apartado, nuestro tema de esta investigación son las modalidades que adquieren las intervenciones de los EOE ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas de gestión estatal del distrito de Merlo de la Pcia. de Buenos Aires. Queremos hacer eje de nuestro análisis en las intervenciones que abordan las situaciones de conflicto, decisión que nos parece importante para delimitar nuestro objeto de estudio. Asimismo, consideramos que mirar las intervenciones en relación a las situaciones de conflicto tiene su relevancia por la importancia de estas situaciones en la vida institucional de la escuela y la vulneración derechos de los estudiantes. Conocer específicamente como los equipos actúan ante las situaciones de conflicto es imprescindible para construir mejores respuestas institucionales para garantizar y promover los derechos de los estudiantes.

El reflexionar sobre cómo los EOE intervienen específicamente ante situaciones de conflicto, nos parece muy fructífero para pensar los distintos modos de producción de intervenciones. Las situaciones de conflicto exigen a los EOE, como a la institución escolar en general, el abordaje de complejidades institucionales y sociocomunitarias que superan el accionar rutinario de la escuela. Por su complejidad y por su carácter la mayoría de las veces de imprevistas, son situaciones extraordinarias que ponen en tensión la trama institucional y exigen la mayor

⁷ Este trabajo final toma la Comunicación Conjunta N° 1/12 como referencia para realizar la investigación, pero sin embargo en el año 2023 la DGCyE emitió la Comunicación Conjunta N° 1/23 que es la actualización de la primera normativa. Esto es debido a que durante la realización de las entrevistas a las orientadoras y los orientadores en el año 2021 estaba vigente la Comunicación Conjunta N° 1/12.

capacidad de evaluación, planificación y ejecución de los EOE. Analizar las complejidades de las situaciones de conflicto en el escenario escolar nos ayudará a comprender de mejor manera los procesos de construcción de intervenciones. Nos permitirá preguntarnos sobre la posibilidad de construir nuevas condiciones institucionales en las escuelas con la finalidad de prevenir y abordar situaciones de conflicto.

De este tema de investigación desplegamos el siguiente problema de investigación: “¿Cuáles son las distintas modalidades de intervenciones por parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas de gestión estatal⁸ con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social del distrito de Merlo y cómo son sus procesos de construcción?”. Y a partir de este problema de investigación se derivan estos interrogantes iniciales ¿Cómo se construye la intervención en el marco dinámica institucional de una escuela? ¿Cómo se construye la intervención en un contexto social con alta vulnerabilidad de los derechos? ¿Cómo los EOE procesan las demandas de la comunidad? ¿Qué saberes producen los EOE? ¿Qué limitaciones ven los EOE de su labor? ¿Cuáles son las fortalezas de su trabajo? ¿Qué tipo de relaciones construyen los EOE con otras instituciones del distrito de Merlo o de la Pcia. de Buenos Aires? ¿Qué límites y posibilidades encuentran los EOE en la aplicación de la normativa en situaciones de conflicto escolar? Estos interrogantes iniciales fueron fundamentales para el desarrollo de nuestro problema de investigación y como de la investigación en sí misma. Son interrogantes que atraviesan transversalmente nuestra investigación y que fueron desarrollados en su complejidad durante el proceso de la investigación.

Para resolver este problema de investigación partimos de la idea que hay una producción de saberes y experiencias propias de la práctica de los EOE. Estos saberes y experiencias al ser recuperados pueden ayudar a mejorar la función de los EOE en el marco del contexto institucional y comunitario de las escuelas del Conurbano Bonaerense. Sistematizar estos saberes aportara a una mejor comprensión del rol que tienen los EOE en la escuela y de cómo se puede mejorar sus intervenciones reconociendo en sus procesos de construcción, los cambios y continuidades que devinieron históricamente a la modalidad en el día a día de la cotidianidad escolar. Entendemos que los procesos de producción de intervenciones se realizan en el marco de las dinámicas institucionales que se originan en las escuelas; dinámicas que están atravesadas de tensiones, negociaciones y acuerdos entre distintos actores de la institución escolar y la propia comunidad. Por lo cual toda producción de intervenciones se realiza en el marco de relaciones de poder que se expresan en acuerdos institucionales ya sean explícitos o informales, como también en desacuerdos. Nos interesa conocer las formas en que los EOE se relacionan

⁸ Indagamos experiencias de orientadoras y orientadores de instituciones escolares de nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.

con su contexto institucional y comunitario a la hora de construir sus intervenciones, manifestando continuidades y rupturas en la propia práctica profesional en referencia a las condiciones institucionales preexistentes de las escuelas.

En nuestro análisis de los procesos de construcción de las intervenciones utilizaremos como eje los abordajes de situaciones de conflicto en escenario escolar. Para poder definir situaciones consideradas situaciones de conflicto escolar, tomaremos de referencia la Comunicación Conjunta N° 1/12 de la DGCyE “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” y la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” aprobada por la resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación. Sin embargo, en la experiencia cotidiana en las escuelas, los sucesos concretos de situaciones de conflicto en escenario escolar superan y amplían a nuestro entender las categorías conceptuales enunciadas por las normativas sobre estos tópicos⁹. Por lo cual las normativas son una referencia de que son las situaciones de conflicto y de cómo abordarlas, pero sin embargo no nos quedamos encorsetados en estas categorías. Siempre la realidad es mucho más rica y diversa que las conceptualizaciones teóricas y normativas. El proceso de la investigación sirvió para problematizar las categorías de las situaciones de conflicto y para ampliar a las mismas y repensar sus abordajes.

En la escuela existen conflictos entre las miradas de los distintos actores institucionales, aquellas son propias de la vida de las instituciones y por lo cual el cómo solucionarlos es un eje central de cualquier institución. Las miradas a las que nos referimos son en pocas palabras, los esquemas de percepción y comprensión que tienen los actores institucionales sobre la escuela, la educación y las problemáticas socio educativas en general. Estas miradas son los productos de muchos factores, como la formación profesional, la ideología política, de la propia experiencia como escolares, y de la experiencia laboral en el sistema educativo de los actores institucionales. Las miradas que tienen las orientadoras y los orientadores son parte de lo que denominaremos un *habitus profesional*¹⁰¹¹, que está construido por diversos bagajes culturales que poseen las orientadoras y los orientadores, pero que la experiencia que tienen como parte de un EOE los resignifican constantemente. En nuestra investigación indagamos en las experiencias que tienen las orientadoras y los orientadores en su trayectoria laboral en la

⁹ Como también la experiencia cotidiana de los EOE supera y amplía los esquemas conceptuales que traen de las formaciones académicas y profesionales, las trayectorias laborales, sus ideologías, las experiencias escolares de los propios orientadores, etc.

¹⁰ Tomamos en forma libre el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu con el fin de referirnos a los esquemas conceptuales que tienen incorporados los orientadores y van reelaborando en su experiencia laboral.

¹¹ Este *habitus profesional* al que nos referimos es de carácter histórico, es un espacio de disputas entre distintas construcciones de sentido en las orientadoras y los orientadores.

modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con el fin de conocer como son los procesos de construcción de las intervenciones por parte de los EOE.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación tenemos un objetivo general, del cual se deducen cuatro objetivos más específicos. Los cuales orientan nuestra investigación en su carácter cualitativo, empírico y descriptivo. Haciendo especialmente hincapié en comprender en cómo se construyen las intervenciones por parte de los EOE.

Objetivos generales:

- Indagar sobre los procesos de construcción de intervenciones por parte de los EOE ante situaciones de conflicto escolar en escuelas de gestión estatal con alta vulnerabilidad social del distrito de Merlo.
- Visualizar los elementos progresivos de las intervenciones de los EOE en relación a construir una escuela democrática e inclusiva y garantizar los derechos de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Describir cómo son los procesos de construcción de intervenciones.
- Analizar las lógicas y modos naturalizados y/o invisibilizados de construir las intervenciones.
- Explorar cómo son utilizadas las normativas en la construcción de intervenciones, y que potencialidades y limitaciones tienen en su uso concreto.
- Reconocer cómo se construyen las redes interinstitucionales a partir de las intervenciones.

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección del Trabajo de Investigación Final vamos a realizar descripción y análisis del estado de la cuestión sobre la temática de los EOE en la investigación académica. La mayoría de los trabajos académicos en relación a los EOE son actuales, de menos de 10 años de su realización con temáticas educativas específicas como las trayectorias educativas (Greco: 2015), memorias de trayectorias grupales (Lisnevsky: 2016) o la educación para la salud (Noriega: 2017). Además, hay investigaciones que buscan comprender la especificidad profesional que aportan profesionales tales como los psicólogos y trabajadores sociales a los EOE (Szychowski: 2015; Amilibia: 2017). Sin embargo, una bibliografía que es importante tener en cuenta es el libro “Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia” (Greco: 2020), que siendo una recopilación de artículos de diversos investigadores aporta significativamente al debate de cómo los EOE pueden generar nuevas condiciones institucionales en las escuelas, temática que nos interesa plantear en este trabajo de investigación.

Los antecedentes bibliográficos encontrados son de gran importancia para comprender el funcionamiento de los EOE, brindan mucha información de cómo funcionan los equipos y cómo construyen sus intervenciones. En nuestro análisis del estado de la cuestión encontramos que la mayoría de las investigaciones no analizan a los EOE en sí mismos, sino que parten de temáticas investigación relacionadas a los equipos. Como es el caso de Noriega en su artículo académico “Los equipos de orientación escolar y la promoción de la salud. Análisis de normativas vigentes y perspectivas posibles” (Noriega: 2017) que realiza un aporte muy significativo sobre la promoción de la salud por parte de los Equipos de Orientación Escolar. Sobre el cómo los equipos a partir de las normativas existentes tienen posibilidades de construir abordajes que garanticen y promocionen la salud en las escuelas, específicamente pensando en escuelas primarias del distrito de La Plata en Provincia de Buenos Aires.

Otro ejemplo de un muy interesante trabajo académico es la ponencia de Ariana Lisnevsky “Nuevos dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar: memorias de trayectorias grupales” (Lisnevsky: 2016) en el cual se trabaja el concepto de memorias de trayectorias grupales, que sería concretamente un registro de las intervenciones, acciones, y escrituras producidas por EOE y docentes a partir de reflexiones y abordajes de hechos que sucedieron en un grado de escuela primaria. Es muy interesante la propuesta de construir

memorias de trayectorias grupales, apostando a construir intervenciones que superen el mero abordaje individual poniendo el eje en la grupalidad del grado. Esta centralidad que adquiere el grupo, permitiría pensar nuevas formas de condiciones institucionales en las escuelas. Que serían condiciones institucionales preparadas para abordar la grupalidad y construir intervenciones a nivel grupo. Se puede decir que esta investigación a través de indagar sobre las memorias de trayectorias grupales nos permite reflexionar en forma general sobre como producen sus intervenciones los EOE.

También como ya hemos mencionado anteriormente, hay investigaciones que nos aportan para reflexionar cómo funcionan los EOE, pero haciendo hincapié a la perspectiva que le puede proveer una formación profesional específica a los equipos y como el integrar un EOE podría resignificar el ejercicio de determinada profesión para un orientador. En este caso tomamos como muestra la investigación de Andres Szychowski “El psicólogo en los equipos de orientación escolar: una propuesta de prácticas profesionales supervisadas.” (Szychowski: 2015), en la cual se reflexiona sobre las posibilidades que tienen los psicólogos para desarrollar su práctica profesional en los EOE, a través de una propuesta de Centro de Practicas Supervisadas para estudiantes avanzados de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Más allá que la investigación se centre en la formación de profesionales de psicología y en el desarrollo práctico de la psicología educacional, nos aporta aunque sea en forma un poco indirecta a nuestra propia investigación.

El caso del trabajo de investigación de la investigadora Ivone Rosana Amilibia “Trabajo Social y Escuelas Primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata”, también es una interesante producción académica que analiza a los EOE, pero partiendo de la perspectiva profesional del Trabajo Social. Es un trabajo de importancia y de envergadura, es una tesis de maestría, que busca repensar el desarrollo del Trabajo Social y su cruce con los EOE. Hay un esfuerzo por pensar como el Trabajo Social resignifica a los EOE, y como también los EOE resignifican al Trabajo Social. Una cosa que recalcamos como relevante es que la investigadora para este trabajo de investigación realizo varias entrevistas a trabajadoras sociales que son integrantes de EOE, recuperando las miradas y percepciones que tienen aquellas sobre su rol de orientadoras sociales y de los EOE en general. Nos parece significativo que este trabajo de investigación visibilice la voz de las orientadoras sociales.

Si bien estos antecedentes académicos mencionados -junto a otros similares- son muy interesantes para relevar las distintas dimensiones que tiene el funcionamiento de los EOE en el contexto institucional de las escuelas del Conurbano bonaerense, no hacen hincapié en nuestro tema de investigación: las modalidades de la producción de intervenciones por los EOE en

situaciones de conflictos en escenarios escolares. Mucho más cercano nuestro tema de investigación consideramos que esta la tesis de maestría de Alejandra Casarejos Espinoza “Representaciones sociales de prácticas de docentes y equipos de orientación escolar en escuelas primarias del partido de La Matanza” (Casarejos Espinoza: 2019); que analiza las representaciones de los miembros de los EOE sobre sus propias prácticas. Valorizamos de esta investigación el recuperar la mirada concreta de los EOE sobre sus prácticas, utilizando una metodología cualitativa de investigación de recolección de datos y análisis teórico. También porque intenta pensar los EOE en forma integral, ya no desde una perspectiva profesional o en relación a una temática concreta. A la vez es de significativa importancia la problematización que realiza sobre las representaciones de los docentes y los EOE sobre la educación y como ambos tipos de representaciones se relacionan mutuamente.

En este breve análisis del estado de la cuestión notamos que todavía falta desarrollar más ampliamente investigaciones que se centren en recuperar la voz y los saberes de las orientadoras y los orientadores de los EOE. No es que las investigaciones existentes no hayan escuchado las experiencias de las orientadoras y los orientadores, sino que falta desarrollar investigaciones que construyan su diseño de investigación y su propuesta teórica en recuperar y sistematizar los saberes que producen los EOE. En nuestra investigación pretendimos hacer esto último.

Pero nuestra principal referencia la hora de diseñar nuestro Trabajo de Investigación Final, es el trabajo de investigación de María Beatriz Greco que se expresa en los artículos académicos “Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” (Greco: 2014) e “Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historias recientes y desafíos futuros (2005-2019)” (Greco: 2019), artículos académicos en los cuales se coloca a las intervenciones como un objeto de estudio específico y su relación con las condiciones institucionales de las escuelas. Estos artículos académicos consideramos que son muy significativos para nuestra investigación, ya que nos orientan a comprender la producción de intervenciones y su relación con las condiciones institucionales preexistentes; y lo que es más importante, con la creación de condiciones institucionales para generar políticas de democratización educativas.

Un hito a parte que merece ser mencionado en este análisis del estado de la cuestión es el libro “Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia” (Greco: 2020), que es una compilación de artículos de distintos autores sobre equipos de orientación escolar en la Argentina, realizada por la autora mencionada anteriormente. En este libro, particularmente en el artículo “Paradojas para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar como experiencias en dialogo con las escuelas. Esos “espacios otros” en una

historia reciente” (Greco: 2020) de María Beatriz Greco nos parece muy relevador en poner el foco en las paradojas institucionales. Este artículo nos plantea tres paradojas a nivel institución escolar (Greco: 2020) a saber; la concepción de sujeto y subjetividad, los modos de concebir la temporalidad de la educación y de lo escolar frente a la temporalidad subjetiva de los estudiantes, las expectativas de resolución de conflictos y de problemáticas propias de la escuela frente a la intencionalidad de transformación institucional que las intervenciones y los dispositivos alternativos promueven. Para nuestra investigación recuperamos la perspectiva de lo paradójico de las dinámicas institucionales, aunque nosotros preferimos referirnos a la conflictividad que hay entre las distintas miradas de los actores institucionales dentro de la institución escolar. Esta investigación nos ofrece un gran aporte teórico y reflexivo sobre como entran en contradicción y conflicto las miradas sobre la educación que circulan en las escuelas. Las miradas específicas que construyen los EOE en su práctica cotidiana suelen entrar contradicción con las miradas que en forma general son parte del imaginario escolar.

Otro trabajo importante que nos aporó significativamente en la reflexión sobre el desarrollo de esta investigación es el artículo “Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Un análisis en tiempos de aislamiento social” de David Eichenbronner (Eichenbronner: 2021). En este hay dos temáticas que nos interesan, por un lado las nociones de heterotopía y dispositivo y por el otro la problemática de la pandemia de COVID 19 en educación. El autor hace una descripción sobre las modificaciones que trajo la coyuntura de la pandemia a las formas de pensar la educación y las relaciones de los EOE con la comunidad educativa en este periodo excepcional. Este periodo fue también en el que se desarrolló parte de nuestra investigación, por lo que la cuestión de la pandemia y la educación también atraviesan en menor medida nuestro trabajo de investigación. La otra temática que consideramos muy pertinente, es la cuestión de la heterotopía y los dispositivos. Brevemente diremos que el investigador nos brinda una reflexión interesantísima sobre la posibilidad de los EOE de constituirse como dispositivos que plantean nuevas formas de entender y de habitar la institucionalidad escolar. Este modo de comprender a los EOE como dispositivos y de las posibilidades para la educación que esto trae aparejado, nos es muy sugerente para nuestra investigación.

Nuestra investigación se nutre de estas líneas de investigación porque busca comprender como los EOE producen intervenciones en el marco de condiciones institucionales para dar respuesta a las situaciones de conflicto en escenario escolar. Estos antecedentes bibliográficos nos sirvieron para repensar nuestro propio problema de investigación y nuestra investigación en general, aportándonos ejemplos de desarrollos teóricos y metodológicos de investigaciones previas relacionadas con nuestro tema de investigación. Además, el análisis del estado de la cuestión nos llevó a la conclusión que en la producción académica sobre los EOE, faltaba

profundizar como estos construían sus intervenciones en relación a las normativas y discursos que circulan por las escuelas. Como también había pocas investigaciones que hagan hincapié en indagar los saberes de las orientadoras y los orientadores a partir de técnicas de investigación cualitativas. Creemos que nuestra investigación podría llegar a ser un aporte más a los trabajos académicos previos, siguiendo lo que otros colegas han realizado y agregando nuevas reflexiones sobre los EOE y su contribución a la educación.

CAPÍTULO 5. ENFOQUE CONCEPTUAL

En este capítulo de carácter conceptual definimos los conceptos principales que orientaron la investigación a partir del problema de investigación y los objetivos. Como ya mencionamos, nuestro problema de investigación es, ¿Cómo son construidas las distintas modalidades de intervenciones por parte de los Equipos de Orientación Escolar ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en escuelas de gestión estatal con niños, niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad social del distrito de Merlo? Partiendo de este problema de investigación nos pareció importante problematizar y avanzar en una definición de los conceptos fundamentales que guiaron nuestra investigación. Estos fueron nuestro punto de partida para la investigación, ya que siempre cuando un investigador comienza con el trabajo de campo no comienza de la nada, sino ya de nociones previamente definidas. La realización del trabajo de campo nunca comienza desde cero en términos teóricos, sino que siempre se parte un esquema teórico más o menos desarrollado. Sin embargo, estos conceptos no son definidos para siempre sino, y valga la redundancia, son puntos de partida, son categorías que fuimos desarrollando, problematizando y complejizando.

Tampoco estos conceptos fueron los únicos, nuevos conceptos fueron surgiendo durante el transcurso de la investigación. La investigación es la creadora de los conceptos y por lo tanto surgieron nuevos en el propio proceso de investigación. Por lo dicho anteriormente, al final de este trabajo de investigación tuvimos nuevas nociones conceptuales.

En este capítulo problematizaremos los conceptos de Intervención, Conflicto Escolar y de Vulnerabilidad Social junto a otras nociones fundamentales, los cuales nos dieron el puntapié inicial de este trabajo de investigación. Estos conceptos son los que estructuran a nuestro problema de investigación, proveyéndole un sentido específico al mismo. Avanzar en una definición de estos conceptos nos permitió a posteriori orientar nuestra investigación y revisar la discusión sobre los mismos, y lo que es más importante ir generando nuevos conceptos. También realizaremos una aproximación conceptual a lo que entendemos como las miradas del EOE.

En esta investigación, el análisis de los procesos de construcción de las intervenciones nos permitió observar como las miradas particulares y específicas de los EOE son fundamentales para construir las intervenciones. Entonces es necesario reflexionar teóricamente sobre cómo se construyen los esquemas que orientan las miradas de las orientadoras y los orientadores. No

podemos comprender las miradas que tienen las orientadoras y los orientadores sino partimos de un bagaje teórico que nos permita desnaturalizarla para así comprender su propia riqueza. Comprenderlas conceptualmente es imprescindible para no caer en explicaciones del sentido común sobre las miradas del EOE. Por ende, le dedicamos parte de este capítulo de nuestro trabajo de investigación a problematizar teóricamente que entendemos por miradas de los EOE.

5.1 Conflicto en escenario escolar y conflictividad de miradas

En una primera instancia, para definir conceptualmente conflicto escolar partimos de tomar como referencia la normativa sancionada por la DGCyE de la Pcia de Buenos Aires y del CFE¹². El *conflicto escolar*, es inherente a la cotidianidad de la vida escolar, genera muchas veces tensiones y contraposición de miradas e interés, poniendo en cuestión a la dinámica institucional y comunitaria de la propia escuela. El conflicto es parte de la vida institucional de una escuela, por lo cual poder resolver los conflictos en forma democrática y participativa permite el crecimiento y el fortalecimiento de la escuela. Las formas en que se resuelven los conflictos son factores importantes de la construcción de la cultura institucional de una escuela particular.

Para problematizar y comprender mejor los conflictos en la escuela recuperamos los aportes de Ball. El sociólogo británico Stephen Ball (Ball: 1994) es un teórico de la sociología de la organización escolar, que plantea que los investigadores de las organizaciones han estudiado a las mismas considerándolas como sistemas abstractos. Desde el paradigma tradicional de las ciencias de las organizaciones; las organizaciones son consideradas como sistemas abstractos sustentados en el orden y en normas racionales. Las ciencias de las organizaciones en su formato tradicional privilegian un enfoque macro para explicar las funciones de las organizaciones. Este enfoque macro invisibiliza los conflictos que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las organizaciones a nivel micro. Este sería el caso de muchas reflexiones académicas e institucionales sobre la escuela como fenómeno organizacional, considerándola a la escuela como una organización idealmente fundada en un conjunto de normas que dejan por fuera el conflicto, las subjetividades, la historia de la institución, etc.

En este punto hacemos una diferenciación importante, entre lo que se define como situación de conflicto en escenario escolar en la Comunicación Conjunta N° 1/12 de la DGCyE y la

¹² La Comunicación Conjunta N° 1/12 de la DGCyE “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” y la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” aprobada por la resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación

conflictividad propia en el enfrentamiento de miradas o percepciones entre los EOE y otros actores institucionales. Hacer esta diferenciación nos permite problematizar mejor las conflictividades en las dinámicas institucionales escolares. La primera concepción, la de situación de conflicto en escenario escolar, se refiere específicamente a la conflictividad surgida ante hechos de vulneración de derechos a niños, niñas y adolescentes en el marco de una trama institucional en la cual los actores deben si o si actuar. La segunda concepción se refiere a una idea de conflictividad mucho más abarcativa y general, que intenta recuperar las distintas formas de confrontar, consensuar y resolver en el marco de una trama institucional que está atravesada de diversos modos de concebir lo escolar, lo educativo y las niñeces y adolescencias. Esta segunda concepción de conflictividad, referida a la confrontación de miradas, es una herramienta conceptual importantísima para reflexionar sobre las producciones de intervenciones ante situaciones de conflicto en el escenario escolar.

Volviendo a la propuesta de Ball, la teoría de la organización escolar que plantea está basada en la idea de la micropolítica, y como ya hemos dicho busca comprender la organización de las escuelas a través de las dinámicas concretas que se dan en el interior de una institución escolar. Desde esta perspectiva la organización escolar no se puede comprender como un mero sistema formal de normativas y roles; es mucho más que eso, las prácticas institucionales son la resultante de los conflictos, las disputas de intereses, las relaciones de fuerza que suceden en la cotidianidad de una escuela.

Nos interesa la perspectiva de la micropolítica por que hace foco en lo que sucede en el interior de las escuelas. Algunas perspectivas ya clásicas de la sociología tienden a considerar a la escuela como una institución que tiene una función particular en las sociedades modernas; ya sea para reivindicar su función socializadora (Durkheim: 2013) o contrariamente para criticar su carácter reproductivista (Bourdieu y Passeron: 2018). Estas perspectivas cuando indagan sobre el tema del poder en la escuela, lo hacen muchas veces pensando que este es casi meramente el reflejo de la estructura general de la sociedad. La micropolítica de la organización escolar pone de relieve que la escuela está atravesada por diversas relaciones de poder. Esto no significa que la escuela está por afuera de las relaciones de poder macro-estructurales de una sociedad. Existe una relación entre la micropolítica interna de cualquier escuela y los procesos sociales del tipo macro-estructural; pero esta relación no es lineal, ni unidireccional. La relación entre la micropolítica y los procesos sociales a nivel macro es multidireccional, en el cual estos dos polos se retroalimentan.

Para completar el aporte de la micropolítica de Ball en el ámbito escolar, traemos a consideración la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (Giddens: 2015), sociólogo inglés que problematiza la dualidad estructural en una sociedad y en sus instituciones. Dicho en

forma básica, como las estructuras sociales son el contexto condicionante pero también habilitantes para que los actores realicen acciones sociales, y visto desde el otro lado, como los actores sociales producen las estructuras sociales que son su propio contexto social. En Giddens está la necesidad de problematizar las relaciones entre producción y reproducción de lo social, entre acción y estructura social. A nosotros nos aporta una referencia importante para pensar la relación entre la conflictividad, dinámica institucional y normativa. Evitando que caigamos en posiciones dicotómicas de la vida escolar que separan los actores de las estructuras institucionales, y recuperando de esta manera la reflexión sobre los procesos de interacción social como generadores o perpetuadores de las propias condiciones institucionales.

Partiendo del hecho que la conflictividad es inherente a la vida social, la misma se nos aparece no solamente como un momento de crisis en una institución escolar, sino también como un momento de oportunidad. La conflictividad en la escuela, abre una brecha en la aparente “normalidad” que se vive en una institución, nos permite ver tensiones y problemáticas invisibilizadas o latentes. Nos muestra el carácter de producción humana que tiene una institución, es decir rompe con una mirada naturalizadora de lo institucional que cree que cada institución escolar “nos viene heredada”, ya sea de los docentes que la habitaron anteriormente o ya sea de la normativa prescripta.

Por lo cual la conflictividad mas allá de ser muchas veces percibida por los docentes como una especie de remolino que pone en cuestión la supuesta “normalidad” de una institución escolar complicándoles la vida a ellos mismos, la conflictividad se la puede resignificar como un momento para repensar lo institucional. La conflictividad nos brinda la oportunidad de pensar nuevas formas institucionales

5.2 La Vulnerabilidad Social como Vulneración de Derechos

El concepto de vulnerabilidad social es importante para entender el contexto en el que viven muchos de los alumnos de las escuelas de gestión estatal del distrito de Merlo. Las intervenciones que realizan los EOE para resguardar y proteger los derechos de los alumnos, parten del hecho que niños, niñas y adolescentes viven en diferentes contextos de vulnerabilidad social. Por lo cual para comprender como los EOE realizan sus intervenciones es necesario analizar las distintas miradas conceptuales de vulnerabilidad social. Este concepto como muchos otros es polisémico, estando atravesado por muchas tradiciones teóricas y perspectivas filosóficas-políticas (Valdés Gázquez: 2021, González: 2009). Vamos realizar un repaso muy

general de algunas concepciones que existen sobre la vulnerabilidad social para después formular el concepto propio que nos orientó en nuestro trabajo de campo.

En principio, el debate sobre la vulnerabilidad social se originó en el contexto histórico del advenimiento del modelo económico-político neoliberal en América Latina. En la década de 1990 se modificó sustancialmente la relación del Estado y la Sociedad Civil, transformando el modelo de acumulación de capitalista y de la conformación de los distintos sectores sociales. Los sectores con bajos recursos económicos cambiaron su relación con el mercado y la estructura productiva de los países de América Latina. Este es el contexto histórico donde surge el concepto de vulnerabilidad social y los debates sobre el mismo.

La vulnerabilidad social se refiere a grandes rasgos a los sectores poblacionales que tienen riesgos sociales y déficit en las oportunidades en su vida (Basso: 2005). Sectores sociales que a partir del proceso de globalización que se viene desarrollando en el mundo, tienen sus derechos vulnerados. Se puede describir a familias donde los jefes y jefas de hogares tienen trabajos informales, o están sub-ocupados o directamente desocupados. Y que se relaciona también al hecho que en muchos casos pueden tener sus integrantes accesos deficitarios a la salud o a la educación, entre otras características que forman parte del contexto de vulnerabilidad social.

La incertidumbre (González: 2009) en este mundo globalizado se convierte en un estado que atraviesa individuos, familias y comunidades. Este estado de incertidumbre es consecuencia de las desigualdades de oportunidades que tienen los sujetos. La fragilidad de los individuos es comprensible en sociedades que tienen grandes rasgos de exclusión. Esta fragilidad se expresa en que la situación social en la que viven los individuos, en sus diversos aspectos, ya sea económico, comunitaria, emocional, etc., en cualquier momento puede cambiar por fuera de la voluntad de los individuos.

El modelo neoliberal desmantelo el Estado Benefactor, y genero una Sociedad de Riesgo, en la cual los factores de riesgo (social) están más presentes que nunca. La vulnerabilidad social, en ese sentido, se refiere a los individuos, hogares o comunidades que están en contexto de riesgos sociales (González: 2009). Los individuos y grupos sociales vulnerables están atravesados por múltiples riesgos sociales, como el no acceso a una vivienda digna, a una salud integral, la exposición a distintos tipos de violencias. Esta noción de vulnerabilidad social se refiere a los riesgos sociales en relación a la falta de la debida protección y fomento de los derechos por parte del Estado.

Los individuos o grupos sociales que están en contexto de vulnerabilidad social tienen pocos recursos económicos, sociales y personales para responder a una sociedad cada vez menos integrada y excluyente. La fragilidad social de individuos y comunidades está vinculada a la

falta de políticas públicas efectivas que garanticen los derechos sociales efectivos en el marco histórico actual.

La vulnerabilidad social se puede pensar desde la perspectiva de los derechos, como derechos vulnerados y no garantizados por el Estado. La institución escolar ha quedado encargada de dar respuesta a múltiples formas de vulneración de derechos a los niños, niñas, adolescentes y adultos; y específicamente la escuela debe fomentar y garantizar el derecho a la educación. La escuela tiene que pensar y articular respuestas ante la vulneración de los derechos a la educación. Pero también, la escuela por el lugar estratégico que ocupa históricamente en la sociedad civil se hace muchas veces cargo de resguardar el derecho a la salud, a la alimentación, etc. de los niños, niñas y adolescentes.

La noción de vulnerabilidad social que se referencia en el documento “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” Comunicación Conjunta 01/12 de la DGCyE, es descripta como una situación de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se parte del principio fundamental que los alumnos son sujetos de derecho y que, con el no cumplimiento de estos derechos, los niños, niñas y adolescentes entra en una situación de vulnerabilidad. En este sentido, la específica vulneración del derecho a la educación puede ser comprendida a través del concepto de vulnerabilidad educativa. Esta es entendida como el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, objetivas y subjetivas, que debilitan el vínculo con la escolarización de un alumno (Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE: 2010).

En nuestra investigación, partiendo de las definiciones que nos brinda la normativa escolar de escolar (el conjunto de documentos, comunicaciones, resoluciones y leyes) y del debate teórico en el marco de las ciencias sociales, definimos a rasgos generales a la vulnerabilidad social en los niños, niñas y adolescentes, como la vulneración de sus derechos. Además aclaramos que los derechos de las personas -el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, etc.- están interrelacionados, se condicionan mutuamente. Si un derecho es vulnerado afecta a la realización de los otros. Entendemos que la vulneración social, es un hecho que supera el carácter individual; es un hecho social e histórico, que puede situarse con el avance de las políticas neoliberales en América Latina. Por lo cual la vulneración social no es un atributo personal de un estudiante, sino que es la expresión de problemáticas sociales más estructurales de las sociedades periféricas como las latinoamericanas.

5.3 La intervención

La noción de intervención es el concepto principal de nuestra investigación, ya que nos proponemos conocer los saberes propios que construyen los EOE sobre las intervenciones. Pero para reconocer los saberes construidos en la práctica de los EOE tenemos que precisar alguna definición tentativa de intervención. Por lo tanto, vamos a repasar y a problematizar algunas de las perspectivas generales sobre la intervención.

El concepto de intervención es muy debatido en el ámbito de las ciencias sociales (Saavedra: 2015; Sáenz Carrera: 1993). La *intervención* como concepto tiene una variedad de significados que dependen de las disciplinas que lo utilicen -ya sea trabajo social, psicología, sociología, etc.- como también dependen de las tradiciones teóricas en las que se elijan fundamentar el concepto. En este último sentido, el significado de *intervención* depende si se adhiere a una tradición más positivista, o más hermenéutica, o más socio-crítica, etc.

Como venimos afirmando, el concepto de intervención de se lo puede pensar a partir de varias perspectivas. Si retomamos al autor Juan Saavedra (Saavedra: 2015), podemos tener una mirada más integral del mismo. En un primer aspecto, la intervención puede pensarse como una práctica profesional orientada a resolver diversos problemas sociales. Esta noción hace hincapié que la intervención es un conjunto de acciones que se organizan en función de llegar a un fin preestablecido. Las acciones de una intervención son planificadas, ejecutadas y evaluadas desde una perspectiva integral; en la cual se sopesa aspectos procedimentales, filosóficos y políticos.

Pero también siguiendo a Saavedra (Saavedra: 2015) la intervención es una interpretación de la complejidad social. Para construir una intervención los EOE realizan una interpretación de un fenómeno social singular, una hermenéutica de problemáticas socio-educativas, en la cual se reinterpreta la complejidad social. Los EOE hacen evaluaciones de las diferentes problemáticas, analizando factores institucionales, sociales, comunitarios, educativos, etc.; estas evaluaciones interpretan en forma integral y holística estos factores. Las intervenciones siempre son situadas, es decir siempre son tanto en un contexto institucional como en un contexto comunitario.

Además, tomando en cuenta el análisis de los discursos en la escuela, las intervenciones son también dispositivos discursivos, es decir son relaciones sociales basadas en discursos que se realizan en el marco de contextos institucionales y comunitarios. Comprender las intervenciones como discursos nos permite también hacer un análisis hermenéutico de las mismas. En este sentido, retomando los planteos teóricos de Giddens (Giddens: 2012), porque al analizar las intervenciones que realizan los EOE estamos realizando una doble hermenéutica. Nuestra investigación partiendo desde las consideraciones de la doble hermenéutica es una

interpretación de una interpretación, en tanto una intervención es una interpretación y nuestro análisis de la misma es también a la vez una interpretación. Dicho de otra manera, como investigadores interpretamos las interpretaciones que construyen los EOE en sus intervenciones.

El análisis de las intervenciones como dispositivo discursivo es interpretar la interpretación que hacen los miembros de los EOE sobre sus propias acciones. Esta perspectiva nos parece muy pertinente para indagar sobre los saberes producidos por los EOE, ya que reconoce que lo que se indaga no son las intervenciones en sí mismas, sino los significados que los EOE les adjudican a aquellas. En este sentido al analizar los significados, analizamos las diversas interpretaciones que realizan cotidianamente los EOE. El investigador al indagar construye una interpretación de la realidad. Por lo cual, siempre hay que considerar que el propio investigador le adjudica significados a los saberes de los miembros de los EOE. Por eso hablamos de doble hermenéutica en nuestra investigación.

Otros aspectos para problematizar de las intervenciones se relacionan con reflexionar si estas tienen un carácter instrumental y por lo tanto neutral, o todo lo contrario, si al ser aquellas una práctica humana y social tiene una dimensión política. Consideramos que las intervenciones tienen una dimensión política que supera su mera consideración instrumental y procedimental, en este sentido Sáenz Carrera en su artículo “La intervención socioeducativa. Entre el mito y la realidad” (Sáenz Carrera: 1993) nos brinda un buen puntapié para reflexionar sobre esta cuestión. Según este académico, la intervención no puede ser pensada como meramente una tecnología social. No se puede pensar en forma abstracta, pura y lineal el desarrollo de las intervenciones, como tampoco se las puede pensar sin su aspecto político. Al modelo de la intervención como tecnología social, se le opone según el esquema de Sáenz Carrera, un modelo de intervención como práctica social crítica.

Retomamos los aportes de Alfredo Carballada que nos invita a pensar a la intervención como un proceso (Carballada: 2013), que se realiza en un marco histórico y político en el que interactúan las dimensiones macrosocial y microsociales. En esta complejidad la intervención se realiza a través de un análisis, de una decodificación que permite convertir una demanda en un objeto de intervención. Esta relectura que se hace a partir de la intervención de las relaciones materiales y simbólicas en una demanda, permite planificar y articular acciones para llegar al resultado esperado. La intervención para Carballada en tanto proceso, se realiza en una trama de relaciones entre individuos, grupos sociales e instituciones, en el marco de tensiones y conflictos.

Para Carballada la intervención en lo social es un proceso, que a la vez actúa sobre procesos sociales. De este autor retomamos el carácter de proceso de las intervenciones; el análisis de una intervención es el análisis de un proceso de despliegue de acciones para llegar a un objetivo. El

proceso de la intervención está compuesto por la evaluación, planificación y la ejecución de la intervención, momentos que deben ser analizados específicamente.

Sin embargo, aunque retomamos los aportes de Carballada para pensar la intervención, tenemos que aclarar que este autor se refiere a la intervención en el marco de campo profesional y académico del trabajo social. Nuestra concepción de intervención no se refiere a la intervención en un campo disciplinario específico. En este sentido consideramos a la intervención como un proceso interdisciplinario, que no es la yuxtaposición de disciplinas sino la resultante de distintas miradas profesionales y roles por parte de los EOE.

Considerar a las intervenciones como una práctica social crítica, es comprender que una intervención es la resultante de un contexto institucional y comunitario atravesado por distintas relaciones de poder. Es, retomando los aportes de Ball, que comprendamos a las intervenciones como el resultado de la micropolítica que sucede en una escuela. Las intervenciones son desde este aspecto, parte de las disputas de intereses que suceden en una organización escolar concreta en su cotidianidad. Las intervenciones reflejan las miradas políticas de los actores institucionales con respecto a la educación y a las niñeces y adolescencias. Estas miradas pueden ser explícitas o implícitas, pero siempre están en las acciones de los actores institucionales llevan a cabo, ya sea que los mismos lo sepan o no.

Partiendo de la noción de que las intervenciones son el resultante de las disputas que desde diversas miradas sobre la educación suceden en las escuelas. El considerar a las intervenciones de los EOE como prácticas sociales con un carácter crítico, es reconocer su carácter político, y que las mismas posean una orientación en pos construir una sociedad más justa. Las intervenciones como práctica social crítica se sustentan en miradas que prioriza el cambio social y la ampliación de derechos.

Sin embargo, nosotros no queremos resolver la discusión teórica de que significa conceptualmente Intervención, nos interesa conocer empíricamente como los EOE van construyendo sus intervenciones en el marco de un contexto escolar específico, tomando en cuenta la cultura institucional y el contexto socio comunitario. Con el fin de recuperar los saberes concretos que producen los EOE es su labor cotidiana en las escuelas.

Pero para poder preguntarnos como se construyen las intervenciones por parte de los EOE es necesario partir de un concepto formalizado de intervención. Por lo cual vamos a enunciar un concepto de intervención de modo orientativo para nuestro trabajo de investigación. Este concepto lo construimos a partir de las reflexiones y las problematizaciones que se vienen llevando en las ciencias sociales sobre lo que entiende por intervención. Consideramos que la intervención en el ámbito escolar se refiere a la acción o al conjunto de acciones referidas a

garantizar y promover los derechos, y en particular el derecho a la educación, de niños, niñas y adolescentes. Esta intervención debería ser planificada, ejecutada y evaluada tomando en consideración la cultura institucional de una escuela específica como el contexto socio-comunitario de los alumnos, y como también tomando en consideración la voz de los actores de la comunidad educativa (docentes, auxiliares, alumnos y familia). El concepto de intervención construido por nosotros es meramente orientativo y de carácter ideal para el desarrollo de la investigación, es en todo caso un tipo ideal al estilo metodológico de la sociología de Max Weber (Weber: 2014). En la vida cotidiana de una escuela, las intervenciones en la práctica tienden alejarse o acercarse del concepto que hemos propuesto según diversos factores. Nuestra idea es conocer la producción concreta de las intervenciones en el marco de las culturas institucionales, y de relaciones entre los actores institucionales y comunitarios.

La teoría de la organización escolar de Ball nos ayuda a pensar los procesos complejos de construcción de las intervenciones. En nuestra investigación los aportes de Ball nos permiten analizar la construcción de las intervenciones de los EOE; en el marco de las dinámicas particulares de las instituciones escolares, las cuales son atravesadas por momentos de conflictos y consensos de intereses entre los actores institucionales. Son el producto de la interacción entre las normativas y las dinámicas cotidianas de una institución, dinámicas que están atravesadas por las disputas de intereses de los diferentes actores institucionales y comunitarios. Nuestro concepto de intervención no puede ser pensado por afuera de las disputas de intereses en el escenario escolar, y en última instancia una intervención puede también definirse en su forma más concreta como la resultante de las disputas de intereses de los actores institucionales y comunitarios de una escuela.

También consideramos la importancia de tener en cuenta de que las intervenciones son el resultante no solamente de actores institucionales intraescolares, sino además de actores institucionales por fuera del escenario escolar. Al momento de construir las intervenciones los EOE articulan y generan redes institucionales con instituciones no escolares como por ejemplo el servicio social del municipio o distintos servicios de salud.

5.3.1 Las dimensiones de la intervención

En este análisis del concepto de la intervención retomamos tres dimensiones importantes para pensar los abordajes; a saber, la dimensión áulica, la dimensión institucional, la dimensión comunitaria. También hay que agregar el aspecto de la singularidad propia de cada estudiante, la

cual atraviesa a las tres dimensiones anteriores, ya que cada estudiante tiene una individualidad y una biografía única y particular. Estas dimensiones son fundamentales para comprender como los EOE producen sus intervenciones en forma situada.

La dimensión áulica se refiere a los abordajes que hace el EOE, valga la redundancia, en el contexto áulico. Los integrantes de los equipos son enseñantes, por lo cual el trabajo en el aula es primordial, ya sea nivel de planificación, enseñanza, evaluación, etc. El abordaje áulico corre la unidad de análisis de la intervención del caso individual a la comunidad de aprendizaje en ámbito del aula¹³, sustentándose en el enfoque constructivista de la enseñanza que comprende a la educación como un fenómeno social. Sin embargo hay que aclarar, que mas allá de que la dimensión áulica haga hincapié en la grupalidad, la singularidad de cada estudiante tiene una importancia muy relevante, y las orientadoras y los orientadores tienen que ser sensibles a la misma en sus intervenciones. Muchas veces es necesario pensar la singularidad de cada estudiante en el contexto áulico.

La dimensión institucional plantea un abordaje que toma como centro de reflexión a la institución escolar misma. En esta dimensión cobra una vital importancia el trabajo de evaluación institucional y planificación con el equipo directivo. Reflexionar sobre lo institucional permite construir nuevas condiciones institucionales de enseñanza, corriendo la mirada del caso individual. Los EOE a través de sus intervenciones aportan a construir nuevas condiciones institucionales en las escuelas. Estas nuevas condiciones institucionales contribuyen a instaurar formatos de escuelas más inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Los equipos en sus abordajes en la dimensión institucional ayudan a repensar a la escuela, permitiendo en el día a día, construir una nueva escuela que se adapte a este nuevo contexto epocal. Poniendo en cuestión prácticas institucionales naturalizadas e invisibilizadas en las escuelas, y perfilando nuevas prácticas. Es de destacar el momento de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB), en los cuales los EOE y los equipos directivos de las escuelas se reúnen para acordar intervenciones y dispositivos escolares. Las REEB son espacios imprescindibles para generar nuevas condiciones institucionales, ya que permiten poder construir una reflexión global e integral del funcionamiento de una institución escolar.

Sin embargo, la dimensión institucional, contiene en sí misma una conflictividad inherente. La construcción de nuevas condiciones institucionales se realiza en el marco de disputas, desacuerdos y como también de momentos de consensos. Por lo cual, los equipos deben ser muy receptivos a la micropolítica de cada institución escolar particular para construir los acuerdos que generen las condiciones institucionales deseadas.

¹³ Sin embargo, la intervención sobre la grupalidad no solo se realiza en el contexto áulico, sino también se puede realizar en el patio, en la biblioteca, en el comedor, etc.

Por último, nos referiremos a la dimensión comunitaria, la cual se refiere a la relación de la escuela con las familias y la comunidad en general. En principio debemos comprender que cada escuela esta y es parte de una comunidad determinada, que está atravesada por lo que sucede en a las familias y a la comunidad. Por lo que tomar la dimensión comunitaria en el proceso de construcción de una intervención, es reconocer la necesidad de la participación de las familias y la comunidad en la escuela. Es reconocer las voces de la comunidad. La dimensión comunitaria impulsa a los EOE a construir redes con organizaciones sociales y organizaciones gubernamentales con el fin de abordar la complejidad de las problemáticas sociocomunitarias y socioeducativas.

Las intervenciones de los EOE en las distintas dimensiones siempre son a partir de considerar a las orientadoras y los orientadores como enseñantes. Es decir que las intervenciones siempre deberían tener un trasfondo educativo ya sea en la dimensión áulica, en la dimensión institucional o en la dimensión comunitaria. Las orientadoras y los orientadores intervienen como educadores no solamente en el aula sino también en lo institucional repensando las condiciones institucionales de la escuela, como en la comunidad haciendo acciones educativas que impacten y empoderen a las familias de los estudiantes. Vale recalcar la importancia que tiene el comprender las singularidades de los estudiantes -sus particularidades y especificidades como sujetos- ya sea en la dimensión áulica, institucional y comunitaria. Sin este reconocimiento de las singularidades por parte de los EOE; harían una interpretación abstracta de los estudiantes y sus familias, llegando a conclusiones erróneas en las cuales se homogeniza lo que es en realidad heterogéneo.

5.4 La vida institucional en las escuelas

Por vida institucional nos referimos a las distintas relaciones sociales que se dan dentro de una institución escolar, que si bien están enmarcadas en un conjunto de normas que regulan la vida de la institución las desborda en la cotidianidad. La vida de una institución es un rizoma¹⁴ de relaciones sociales materiales y simbólicas que va más allá de las reglas institucionales, y que son producto de la interacción de los distintos actores institucionales. Cada escuela tiene diferentes patrones de vida institucional que se construyen durante la propia historia de la institución y de sus propios miembros, a partir de los que muchos autores definen como cultura institucional (Pérez Gómez: 1998).

¹⁴ Utilizamos la noción de rizoma inspirados en el concepto de rizoma creado por Gilles Deleuze.

La vida institucional es el resultado de la interacción de la estructura formal de la institución (normas, reglas, objetivos manifiestos, etc.) y la estructura informal de la institución (las relaciones sociales que se dan entre los actores institucionales). La estructura informal desborda y resignifica constantemente a la estructura formal de las escuelas. La institución escolar es según nuestra concepción recreada permanente en su propia vida cotidiana.

Para comprender la vida institucional de una institución escolar hay que retomar conceptos como la trama y la posición. Por posición entendemos como el lugar construido por los actores institucionales tanto individualmente como en forma relacional con otros actores institucionales. Este lugar construido tiene un carácter concreto, material, en el sentido que se realiza en la propia interacción entre los actores de la institución escolar. En la interacción entre los actores, se manifiestan miradas, acciones, formas de ejercer el rol, relaciones con los otros, etc. El carácter situado en el marco de interacciones institucionales de las distintas posiciones les brinda un carácter histórico. Las posiciones que van construyendo día a día los actores institucionales tienen una historicidad propia de cada una, poseen trayectorias institucionales que van más allá de la letra de la normativa.

Para pensar cómo se construyen las posiciones por parte de los actores institucionales, es muy importante el concepto de trama¹⁵ (Greco, Alegre y Levaggi: 2014). La trama institucional se refiere a las interacciones que se desarrollan todos los días entre las distintas posiciones institucionales en una escuela. Asimismo, no se puede hablar de una trama sino de tramas, cada escuela va construyendo permanente su trama particular. Las tramas que se van construyendo en las escuelas, son de carácter histórico de cada institución; las tramas no son meramente un concepto abstracto, sino que son situadas en determinada institución y en determinada cultura institucional. Cada escuela desarrolla su propia trama todos los días, a través de disputas, acuerdos y desacuerdos. Las tramas son el núcleo de las culturas institucionales de cada escuela.

La trama y las posiciones (Greco, Alegre y Levaggi: 2014) que se despliegan en una institución escolar específica tienen un carácter recíproco, la trama produce las posiciones y las posiciones producen a la trama. Por lo cual a nivel teórico el concepto de trama y el concepto de posición, solo se pueden explicar en forma relacional, es decir para explicar el concepto de trama se necesita el concepto de posición y viceversa.

Como venimos afirmando la vida institucional no se reduce a las normativas vigentes, como tampoco las acciones de los agentes institucionales son el mero reflejo de las normativas. Retomamos para problematizar la vida institucional en las escuelas las reflexiones de Cornelius

¹⁵ Para pensar las nociones de trama y posición nos inspiramos en la obra "Los equipos de orientación en el sistema educativo" (Greco, Alegre y Levaggi: 2014).

Castoriadis (Castoriadis: 2007) y como en sus ensayos nos muestra que los imaginarios son muchos más que las relaciones institucionales de carácter objetivas en la sociedad. El mundo de la subjetividad, o del imaginario, supera y reconfigura las instituciones, el imaginario es instituyente. Esta perspectiva de Castoriadis nos parece muy interesante por la finura filosófica que tiene en pesar como los imaginarios reconfiguran lo social. Partiendo de la propuesta filosófica de Castoriadis, nos preguntamos cómo los EOE interpelan el imaginario escolar tradicional, y lo que es más importante, cómo los EOE colaboran en construir un nuevo imaginario escolar acorde a las actuales necesidades educativas y sociales. Castoriadis pone el énfasis en que más allá de las instituciones en su materialidad, es decir sus normas y sus funciones, las instituciones poseen una dimensión subjetiva, o imaginaria, que las producen y las reproducen constantemente en un proceso instituyente. Es decir, lo institucional no es solo un fenómeno material como pueden sostener otras perspectivas del pensamiento social, como ciertas corrientes del marxismo y del funcionalismo, sino que también es el resultado de las propias subjetividades y de sus interacciones de los sujetos.

Siguiendo este desarrollo sobre la subjetividad y la institucionalidad, otro concepto importante a tener en cuenta para reflexionar sobre la vida institucional de una escuela es el concepto de *cultura institucional*. La noción de cultura institucional se deriva de la noción más general de cultura, la cual viene de la antropología. No queremos entrar en pormenorizar los debates que hay en las ciencias sociales y en particular en la antropología sobre el concepto de Cultura, pero tomaremos una definición de cultura como referencia. Utilizaremos la definición clásica del antropólogo estadounidense Clifford Geertz.

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación. (Geertz: 1987, p. 5)

En esta definición clásica de la antropología sociocultural, nos parece necesario recuperar el concepto de que la cultura son redes de significación en las cuales están insertos los individuos, los cuales deben ser interpretados por el antropólogo para llegar así algún tipo de explicación sobre los fenómenos culturales. De este concepto semiótico de cultura -como dice Geertz- se deriva que la antropología como ciencia de la cultura, no puede ser experimental al estilo de las Ciencias Naturales, sino que tiene que ser interpretativa. La cultura solo se puede conocer a través de la interpretación del científico social. Y recordando al sociólogo Anthony Giddens, la interpretación del científico social es una doble hermenéutica (Giddens: 2012), es decir una

interpretación de una interpretación previa. Los científicos sociales interpretan las interpretaciones que realizan los sujetos sobre un fenómeno cultural.

Asimismo, en este trabajo de investigación utilizaremos de referencia la definición de cultura aportado por Ángel Pérez Gómez.

El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las relaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, y objetos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad (Pérez Gómez: 1998, p. 16-17)

Esta definición de cultura si bien tiene todavía un nivel de abstracción importante, contiene los elementos fundamentales para problematizar el concepto más acotado de cultura institucional. Es una definición más operativa para ayudarnos a pensar la cultura institucional de las escuelas, al especificarnos elementos más concretos que intervienen en la noción de cultura. En principio, la definición de cultura de Pérez Gómez hace hincapié en que la misma se expresa en el marco de un grupo social determinado, como un conjunto de significados, expectativas y comportamientos que permiten las interacciones sociales, como las producciones simbólicas y materiales. En esta definición, entendernos que podemos considerar a la cultura, tanto una construcción social como a una entidad que habilita y condiciona la vida en un grupo social específico. Tiene un carácter explícitamente más sociológico esta acepción de cultura, por pensarla como un producto social de determinadas condiciones materiales, simbólicas y espirituales; pero a la vez como una entidad reguladora de la vida social de individuos y colectividades. Se puede decir que la interacción de individuos y colectividades es solo posible a través del acervo cultural que da sentido a las acciones sociales de los sujetos.

Retomando las definiciones de cultura que hemos mencionado, sintetizamos en un concepto más propio. La cultura es el conjunto de significados, que se expresan en valores, ideas, acciones, en el marco de la interacción social de los individuos y colectivos. Esta interacción solo es posible porque el conjunto de significados le provee de sentido a las acciones de los actores. Pero también en la misma interacción se va construyendo los significados que contiene la propia cultura. Toda cultura es una construcción social, por el hecho que es un producto de la acción social de los sujetos. Pero también, es el cumulo de significados que da sentido a todas las acciones sociales. Por lo que entonces, la cultura siempre se está permanentemente rehaciendo en la interacción social de los sujetos.

El concepto de cultura institucional es un modo específico de aplicar el concepto más general de cultura. La cultura institucional en la escuela es el imaginario institucional de aquella; entendido

el imaginario institucional como el conjunto de significados que dan sentido a las interacciones de los distintos actores institucionales. La cultura institucional es situada en un espacio y en un tiempo, hay una cultura institucional por cada institución escolar. Por eso si bien conceptualmente podemos hablar de cultura institucional, en realidad lo más propio es hablar de las culturas institucionales. Las culturas institucionales son producciones culturales colectivas que realizan en determinadas escuelas, en un específico contexto socio-comunitario, en una temporalidad y una historicidad de una escuela particular, y en particulares interacciones entre los actores institucionales.

Las culturas institucionales son autónomas a las normativas administrativas y legales que regulan la vida institucional de una escuela. Hay por lo tanto una diferencia entre las normativas y culturas institucionales, que no es solamente teórica, sino que también es concreta en la vida institucional de las escuelas. Esta diferencia que sucede en las instituciones escolares, es entre el plano legal expresado por las normativas, y el plano social y simbólico expresado por las culturas institucionales.

Sin embargo, esta diferenciación no debe entenderse como una desconexión entre el plano cultural y el normativo. Las culturas institucionales son las puestas en acción -o en inacción- de las normativas y leyes educativas en una institución escolar específica. Por lo que las culturas institucionales son como los actores sociales a través de la interacción reinterpretan las normativas y legislaciones, y las llevan en acto en la escuela. Las culturas institucionales son reinterpretaciones de normativas y leyes más o menos ajustadas al contexto concreto de una escuela. Retomando la idea de Giddens de doble hermenéutica, los actores institucionales realizan sus reinterpretaciones de las normas producidas por la DGCyE, a partir de la cultura institucional de una escuela determinada.

Un concepto que también queremos tomar como referencia es el concepto del estilo institucional (Frigeiro: 2017, Pérez Gómez: 1998). Este se refiere a cómo concretamente se realiza la vida institucional de una institución escolar en su singularidad. Cada institución escolar tiene una vida cotidiana singular que va más allá de las normativas que regulan las acciones de los actores institucionales¹⁶, como formas de actuar, de sentir, de pensar que son parte del funcionamiento de una institución escolar. En este sentido aclaramos, que el estilo institucional no es solo el modo de gestionar del Equipo Directivo, sino también como actúan y resuelven los problemas todos los miembros de una escuela.

Después de este desarrollo sobre distintos conceptos referidos a lo institucional, se puede afirmar que la vida institucional como tal tiene una complejidad que supera las definiciones

¹⁶ Como los docentes, auxiliares, estudiantes, familias, etc.

teóricas. Las cuales muestran aspectos de la vida en una institución, pero no pueden terminar de mostrarnos la totalidad. Es por eso que las conceptualizaciones sobre lo institucional, las entendemos no como definiciones cerradas, sino más bien como modos de indagar sobre una institución escolar. Ampliando lo dicho anteriormente, consideramos que los conceptos utilizados en forma general en este trabajo de investigación no son definiciones cerradas, sino que son modos de interrogar la realidad que queremos interpretar.

5.5 Aproximaciones conceptuales para pensar las miradas de los EOE

Una noción conceptual que utilizaremos en este trabajo de investigación es la de esquema de referencia de las acciones, que retomando aportes de la sociología de Anthony Giddens y Pierre Bourdieu, se trata de los modos que tienen los EOE de proveer de sentido a las acciones que realizan. Son en otras palabras un acervo de conceptos, nociones, o simplemente ideas generales que encuadran y dan orientación a las acciones llevadas a cabo por los EOE. Este acervo no es necesariamente consciente en forma plena por parte de los equipos, sino más bien son modos de reflexionar sobre las acciones e intervenciones que se fue interiorizando en las orientadoras y los orientadores en la misma práctica cotidiana. Son saberes en común que comparten los equipos que fundamentan y sustentan miradas en común sobre las problemáticas socioeducativas.

Las acciones que realizan los EOE en las instituciones escolares cobran sentido a través de este esquema de referencia. Las intervenciones se construyen desde ciertos saberes específicos propios de la modalidad de PC y PS; pero no desde el sentido común, ni desde la práctica rasa sin reflexión. Estos saberes para llegar a ser efectivos deben ser interiorizados por las orientadoras y los orientadores. Solamente la reflexión crítica sobre las prácticas educativas permite a las orientadoras y a los orientadores realizar acciones e intervenciones significativas ante las problemáticas socioeducativas que tienen que abordar. Adelantado una conclusión, podemos decir que no hay intervención sino hay reflexión por parte de las orientadoras y los orientadores.

Las acciones sin reflexión crítica llevan a los EOE a construir y naturalizar rutinas de acciones que se realizan en la escuela por inercia o por costumbre institucional. Esta rutinización de las acciones trae consigo que las orientadoras y los orientadores ante las problemáticas socioeducativas produzcan prácticas burocráticas. Esta burocratización de las acciones

reproduce las condiciones institucionales existentes, y obstaculizan la posibilidad de generar nuevas condiciones institucionales en las escuelas.

Retomando también los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, recuperamos un concepto muy importante de su propuesta teórica: el concepto de *habitus*¹⁷. Este aporte teórico de Bourdieu conceptualmente nos parece un aporte importantísimo para comprender como los EOE y los docentes en general construyen sus prácticas educativas y escolares. El *habitus* son disposiciones o esquemas cognitivos y motivadores que generan y organizan las formas de pensar, de percibir, de representar, de actuar y de sentir de los sujetos, son como dice Bourdieu estructuras estructuradas y estructurantes. El *habitus* en tanto estructura cognitiva socialmente construida depende de las condiciones sociohistóricas y culturales de su origen. Dicho en otras palabras, el *habitus* son estructuras estructuradas en el marco de relaciones sociales y a través de las mismas. Sin embargo, pensar solamente al *habitus* como estructuras estructuradas, olvida que este también son estructuras estructurantes. Los esquemas generan y organizan determinadas acciones y configuraciones sociales, son como anteojos sociales con los cuales nos miramos tanto a nosotros mismos como a los otros.

El *habitus*¹⁸ se sustenta en la naturalización de los esquemas que construyen nuestras acciones. Y por naturalización entendemos en pocas palabras, cuando los sujetos no perciben la dimensión histórica, social y cultural de sus acciones y la de los otros. Los modos de organizar las acciones, percepciones, sentires, etc. en los sujetos a través del *habitus* tienen como fundamento es que estos modos se perciben como naturales. Los sujetos no son conscientes de su propio *habitus*, piensan que actúan como naturalmente se debe actuar. El *habitus* como producción histórica y social, se naturaliza, hasta el punto de pasar desapercibido por los propios sujetos portadores de un *habitus* particular. Siguiendo lo mencionado anteriormente, el *habitus* naturaliza de tal manera a las acciones, que los sujetos no necesariamente tienen que conocer los motivos y la finalidad de sus propias acciones para accionar.

Consideramos que el concepto de *habitus* bourdieuano nos aportó teóricamente para poder conceptualizar y comprender como funcionan las miradas de las orientadoras y los orientadores en su labor cotidiana y específicamente en la producción de intervenciones. Como también esta noción teórica nos ayudó a avanzar en comprender las acciones, percepciones y

¹⁷ Bourdieu, P. (2015): "El sentido práctico". Siglo XXI. Buenos Aires.

¹⁸ El concepto de *Habitus* según las propias palabras de Bourdieu "Sistemas de **disposiciones** duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello colectivamente orquestada sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta." (Bourdieu: 2015, p. 86)

representaciones que realizan los otros docentes en relación a los EOE. Y en términos más generales, el concepto de habitus bordieuno nos aportó muchísimo al pensar sobre la noción de marcos de referencia.

Los esquemas de referencia o conceptuales que tienen los EOE, se construyen en el tiempo, es decir tienen una historicidad. Los diversos cambios que sucedieron en la modalidad de PC y PS desde sus inicios en el año 1949, constituyeron diversos modos de pensar en las acciones llevadas por los equipos. Los paradigmas teóricos y los marcos de referencia que incorporaban los equipos se fueron modificando durante la historia de la modalidad. Las acciones y los sentidos de las acciones de los EOE se fueron construyendo y reconstruyendo durante la historia de la modalidad de PC y PS, y estos procesos constantes de recrear la modalidad no sucedieron sin tensiones. Las transformaciones en la modalidad fueron procesos institucionales que atravesaron, como todo cambio institucional, momentos de resistencias. Sin embargo, nuestra idea no es hacer una historia de la modalidad, sino es meramente reconocer su historicidad.

Los esquemas de referencia que poseen las orientadoras y los orientadores para accionar en la vida cotidiana de una institución son históricos y sociales. Los procesos de construcción de estos de estos esquemas conceptuales son complejos y singulares, no solamente se sustentan en las normativas educativas, sino que además se relacionan concretamente a la formación profesional, a la experiencia escolar de las orientadoras y los orientadores, a sus biografías personales, a la construcción de su rol en los EOE, a su trayectoria laboral, etc. Por lo que queremos indagar las tensiones que existen en la incorporación, consolidación y puesta en acción de estos esquemas, tomando en cuenta que en muchos casos por ser una novedad o ser diferentes a las culturas institucionales establecidas interpelan a las comunidades educativas.

Para finalizar este apartado, diremos que el concepto de esquemas de referencia nos sirvió para repensar la noción de miradas, noción que utilizamos para comprender los procesos concretos de construcción de las intervenciones por parte de los EOE. La noción de miradas es más cercana y más operativa al trabajo de campo que realizamos y analizamos en esta investigación, a diferencia de la concepción de esquemas de referencia que nos pareció muy importante teóricamente pero muy abstracta para una investigación como la nuestra. Por esto en el análisis de los datos usamos la noción de miradas, la cual se sustenta en gran medida en nuestra reflexión sobre los esquemas de referencia de la acción.

5.6 Las miradas

Durante este trabajo de investigación utilizamos la noción de miradas para referirnos en forma genérica a los sentidos que construyen los docentes, en particular las orientadoras y los orientadores, sobre sus acciones, las problemáticas socioeducativas, la educación la niñez, etc. En parte las miradas que construyen los EOE se van construyendo a través del desarrollo histórico de la modalidad de PC y PS. Es decir en los cambios históricos que se fueron desarrollando en la modalidad, los cuales no fueron solamente a nivel de las normativas, sino también a nivel de las miradas que proporcionan sentidos a las acciones que realizan los equipos. También hay que resaltar que las miradas de las orientadoras y los orientadores son además el resultado de sus formaciones profesionales, sus trayectorias laborales, las capacitaciones que brinda la modalidad de PC y PS, sus puestos de trabajo en los EOE, sus biografías personales, etc. Son entonces construcciones históricas, culturales y subjetivas que proveen de sentido a las acciones y reflexiones que realizan las orientadoras y los orientadores. Siguiendo esta afirmación, nuestro trabajo de investigación no hace hincapié en los cambios normativos y legales; sino en los cambios en las miradas que construyen las orientadoras y los orientadores sobre sus propias prácticas, como también las miradas de los demás miembros de la comunidad educativa. Por lo cual, en las entrevistas observamos como esos cambios a nivel subjetivo que fueron procesando las orientadoras y los orientadores al momento de pensar sus prácticas, fueron ocurriendo en el escenario escolar en forma paulatina, con tensiones y contradicciones.

5.7 El Pensamiento Complejo y las intervenciones socioeducativas

Hemos tomado en nuestras reflexiones sobre los procesos de construcción de intervenciones, los aportes del filósofo Edgar Morin sobre el pensamiento complejo. Este último es considerado en sí mismo como un paradigma gnoseológico que pretende superar las limitaciones de formas de pensamiento que caen en una excesiva parcialización del conocimiento. El pensamiento complejo es una forma de conocer, de pensar la realidad, que tiene como principales características superar el pensamiento simplificador que piensa los hechos de la naturaleza, como también los hechos sociales y culturales, desde una perspectiva unilateral. Es decir, gran parte de los conocimientos científicos y filosóficos se ha sustentado en parcializar los fenómenos que indagan. Por ejemplo, para comprender al Ser Humano el pensamiento

simplificador lo aborda desde disciplinas separadas como la sociología, la psicología, la historia, etc. a partir de lo cual la totalidad que es el Ser Humano se disecciona en diversos objetos de estudios y diversas teorías sobre los mismos que conviven epistemológicamente separados y compartimentados. El Ser Humano deja de ser pensado como una totalidad; sino que se convierte en los objetos de estudios de diversas ciencias, el objeto de la psicología, el objeto de la sociología, el objeto de la neurología, y demás. Pero para el pensamiento complejo que propone Morin, el ser humano es una totalidad y debe ser pensado y comprendido como una totalidad.

El pensamiento complejo parte del supuesto que la realidad es una totalidad, por lo cual comprender al Ser Humano en una forma plena solamente es posible si se lo aborda desde sus diversas dimensiones. Entonces es necesario utilizar los aportes de las distintas disciplinas, pero hay que conjugarlos haciéndolos interactuar para comprender la totalidad del Ser Humano o como de cualquier fenómeno social o de la naturaleza. Ahora bien, pensar los fenómenos humanos como una totalidad, no significa pensarlos como una totalidad abstracta, vacía de contenidos, el pensamiento complejo se nutre de las especificidades de los saberes producidos por las distintas disciplinas.

En este sentido el pensamiento complejo pretende conocer un fenómeno como una totalidad superando las perspectivas unilaterales, pero sin por eso dejar de lado los aportes específicos de las disciplinas científicas que entran en juego al indagar un fenómeno. Dicho en palabras más coloquiales está bien que un árbol (una disciplina) no te tape el bosque, pero que tampoco por mirar el bosque se pierda los aportes de las particularidades de cada uno de los árboles (disciplinas) que componen al bosque. Las especificidades no tienen que ser perdidas en la búsqueda de un conocimiento global.

El pensamiento complejo es un modo de pensar que es inacabado, que nunca finaliza en comprender un fenómeno. La complejidad de los fenómenos a conocer por los investigadores no puede llegar a ser abordada en su totalidad. Por eso creer que existe un momento de conocimiento pleno sobre algo, es de nuevo caer en una mirada simplificadora. El conocimiento es un proceso de profundización constante de los saberes, entonces afirmar que se puede conocer plenamente algo es una afirmación anticientífica. Decir que no hay posibilidad de un nuevo conocimiento que supere al último conocimiento obtenido, es una afirmación que pretendería llegar a una verdad absoluta e incuestionable. El pensamiento complejo, considera que el conocimiento es inacabado, considerar lo contrario es volver de nuevo a afirmaciones simplificadoras y acríticas propias de discursos dogmáticos. El conocimiento no se cristaliza en verdades eternas, sino que siempre se transforma, si no fuese de esta manera se construirá meramente un pensamiento dogmático.

El pensamiento complejo fundamenta la producción de conocimiento interdisciplinario, el trabajo de producir conocimiento hace cada vez más necesario que interactúen diversas disciplinas para abordar un objeto en forma global. Por lo cual los procesos de construcción de intervenciones cuando son interdisciplinarias también se relacionan con el paradigma del pensamiento complejo. En este sentido los EOE abordan las problemáticas socioeducativas muchas veces sustentándose en formas de pensamiento complejo, aunque lo haga en forma inconsciente.

En esta investigación consideramos que las particulares miradas que tienen los EOE sobre las problemáticas socio y psicoeducativas, y sus abordajes están muy relacionadas con lo que denominan Morin y otros teóricos como pensamiento complejo. Obviamente las orientadoras y los orientadores por lo general no ligan explícitamente ni su mirada ni los procesos de producción de intervenciones en forma teórica y metodológicamente a los modos de pensamiento complejo, sin embargo, consideramos pertinente analizar sus formas de actuar en relación a aquel. No es que necesariamente el pensamiento complejo sea un bagaje teórico de los EOE, pero entendemos que sus particulares miradas tienen mucho que ver con el mismo, aunque sea en forma implícita e inconsciente. Nos animamos a decir que las miradas que tienen los EOE y los procesos de construcción de intervenciones son modos concretos y prácticos de producir una particular forma de pensamiento complejo.

Los EOE tomando en cuenta las normativas y la legislación de referencias deberían poder abordar la complejidad inherente a las problemáticas socioeducativas, porque las orientadoras y los orientadores poseen incumbencias profesionales que son en la mayoría de los casos acordes para abordar la complejidad. Además, las orientadoras y los orientadores considerables veces a partir de su experiencia laboral y el lugar que ocupan en las instituciones escolares, construyen en la cotidianidad de la vida institucional sus capacidades de abordar y repensar la complejidad de las problemáticas. Por supuesto que no queremos decir que todas las orientadoras y los orientadores siempre abordan los hechos a partir de su complejidad. Sino que por diversas razones, ya sea formación profesional, experiencia escolar, lugar institucional que ocupan los EOE, etc. las orientadoras y los orientadores tienden -por lo menos en potencia- a construir miradas y abordajes complejos que serían acordes a situaciones problemáticas complejas. Habría que indagar porque esta potencia que observamos en los procesos históricos y singulares de constitución de los EOE muchas veces no se despliega, generando en cambio en aquellos miradas y acciones simplificadoras y reduccionista de lo educativo. Por lo que entendemos, que en la experiencia concreta de los propios EOE, existe una tensión entre miradas complejizadoras y miradas que reducen las problemáticas educativas al ámbito de la individualidad del estudiante.

5.8 Algunas palabras más sobre el enfoque conceptual

Como ya hemos dicho, en este capítulo de índole teórico, estos tres conceptos: conflicto escolar, vulnerabilidad social e intervención son la piedra fundamental de nuestro problema de investigación; pero además hemos sumado varios aportes conceptuales más, como son los elementos teóricos referidos a las miradas que tienen los EOE. Definirlos correctamente, y después comprender como se relacionan entre ellos, nos permitió entender en profundidad nuestro problema de investigación y sus objetivos. Como también orientar nuestra investigación, generando nuevos conceptos más específicos y relacionándolos en forma más compleja.

Este capítulo es en realidad el primer puntapié del debate conceptual, ya que con el trascurso de la investigación los conceptos se van a ir enriqueciendo con el propio trabajo de campo. Al final de la investigación, esperamos obtener más claridad y más riqueza en los conceptos que se utilizaron. Esta perspectiva que nos proponemos metodológicamente, se inspira en los aportes de la teoría fundamentada. Esta perspectiva metodológica para las investigaciones cualitativas, tiene como eje la producción de teoría y conceptos a partir del propio trabajo de campo, haciendo hincapié en el momento inductivo de la producción científica.

Para finalizar, la perspectiva teórica transversal de toda la investigación está inspirada en parte en el interaccionismo simbólico (Blumer y Mugny: 1992). El cual es una tradición sobre teoría social que tuvo su origen en Estados Unidos a principios del siglo XX¹⁹. Que se basa en el principio teórico que la interacción entre los sujetos produce significados sobre las acciones de los propios sujetos. Por lo que consideramos que las intervenciones, y su relación con los consensos y disensos de los actores institucionales y comunitarios a nivel institucional, pueden ser comprendidas como el producto de la interacción social de dichos actores. De esta tradición de la teoría sociológica estadounidense recuperamos el importante concepto de interacción en la construcción de nuevos lazos sociales, ya que entendemos que la propia interacción entre los actores institucionales construye a las mismas instituciones. En este trabajo de investigación reflexionar sobre la interacción es muy importante.

¹⁹ Entre los autores fundamentales del interaccionismo simbólico están George Mead, Herber Blumer, Erving Goffman.

CAPÍTULO 6. ENFOQUE METODOLÓGICO

6.1 Diseño de investigación y fundamentación

En este trabajo académico realizamos un diseño de investigación de carácter cualitativo basado principalmente en entrevistas a Equipos de Orientación Escolar. Con el propósito de comprender los sentidos de las acciones que realizan los EOE en la construcción de sus intervenciones. El diseño tuvo un profundo carácter descriptivo, con la finalidad de describir las acciones y los procesos de construcción de intervenciones por parte de los EOE.

Para fundamentar esta investigación teórica y metodológicamente nos pareció muy importante recuperar los aportes teóricos del sociólogo inglés Anthony Giddens, en particular sus nociones de estructuración y de doble hermenéutica. Para comenzar a definir que entendemos por Estructuración²⁰, debemos definir otro concepto importante para la teoría social, el concepto previo de Estructura que es central para comprender los procesos de estructuración. Retomando los aportes de Giddens, las estructuras son un conjunto de reglas y recursos que regulan la actividad de los sujetos en los sistemas sociales (grupos sociales, instituciones, etc.), posibilitando momentos de reproducción y momentos de transformación de la misma estructura. Por lo cual, para comprender la vida social de los sujetos es necesario saber que las estructuras desde este marco teórico, no son rígidas, sino que se pueden modificar a partir de los recursos que estas nos brindan. El concepto de estructuración se sustenta en que las estructuras son a la vez tanto habilitadoras como limitadoras de las acciones de los actores. Son las estructuras articulaciones de relaciones sociales que se realizan entre los actores sociales que se sostienen durante un tiempo y espacio pero que pueden ser modificadas por los actores sociales. La noción de estructuración nos permite pensar como son los procesos sociales e históricos que vincula a las estructuras y a las acciones de los sujetos en cualquier grupo social o institución. Este vínculo entre estructuras y acciones, no se trata de dos objetos sociales que están por separado y que en un momento se encuentran, sino que son estructuras y acciones del mismo metabolismo social. Las estructuras y las acciones son las dos caras de la misma moneda, son un mismo proceso en el cual ambos lados se necesitan para constituirse.

A la hora de pensar la escuela como una institución, el concepto de estructuración es

²⁰ Giddens, A (2015): "La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración", Amorrortu. Buenos Aires.

particularmente fructífero, ya que nos permite comprender a la escuela como una institución que se produce así misma pero también como una institución que cambia constantemente. En pocas palabras la escuela es una institución que cambia históricamente, que la tenemos que concebir historizada. Historizar una institución, en nuestro caso la escuela, es saber que es un producto de la interacción de los sujetos que la construyen en históricamente. Siguiendo estos razonamientos, la estructuración nos parece un concepto importantísimo para pensar como los EOE construyen sus intervenciones y como estas pueden colaborar en construir nuevas condiciones institucionales en las escuelas.

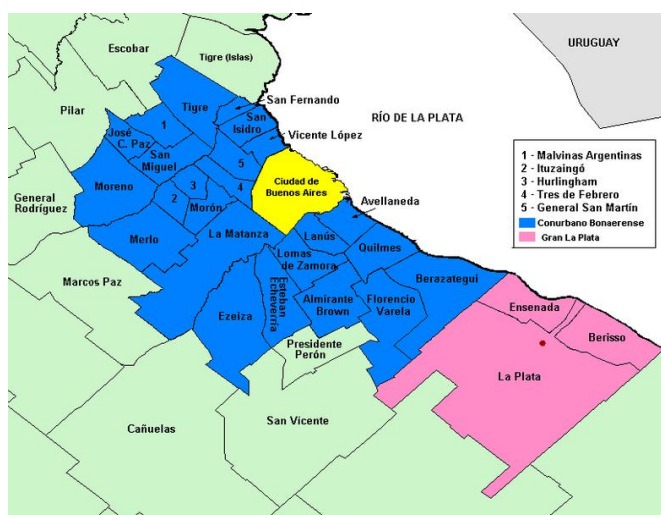
Otro concepto que recuperamos de Giddens para pensar nuestra perspectiva metodológica es la noción de hermenéutica doble²¹. Si partimos de la idea de que cada sujeto le provee un sentido, es decir de una interpretación, a cada acción que realiza; el científico social para comprender la acción de un sujeto realiza una segunda interpretación de la primera interpretación que realizó el sujeto de su propia acción. Es decir, que el conocimiento científico para un investigador cualitativo es el resultado de la construcción de interpretaciones sobre las interpretaciones que realizan los sujetos de sus acciones. Las interpretaciones que hacen los científicos sociales difieren sustancialmente de las interpretaciones que hacen los sujetos; en tanto estas segundas interpretaciones de los investigadores se realizan a partir de una teoría y de una metodología de las ciencias sociales. Por lo cual, estas segundas interpretaciones se realizan a través del lenguaje de las ciencias sociales y del requerimiento de validación lógica y empírica que estas ciencias exigen.

Para comprender lo que sucede en el mundo social es necesario siempre tener en cuenta que el investigador esta siempre reinterpretando desde su bagaje en ciencias sociales las acciones que ya están interpretadas por los sujetos. Los investigadores hacen de esta manera una interpretación de una interpretación de la acción. Ser consciente de la doble hermenéutica que sucede en una investigación, nos permite percatarnos que existe la construcción de sentidos por parte de los sujetos, como a la vez la construcción de sentidos por parte de los investigadores. El investigador ante esta situación de doble hermenéutica debe realizar su interpretación sin olvidar la coherencia lógica de su investigación ni su fundamento teórico, si es que quiere alcanzar cierta objetividad que le permita realizar un verdadero aporte científico y evitar así caer en una mera opinión del sentido común.

²¹ Ibid.

6.2 Consideraciones generales de índole técnica

Centraremos nuestra investigación en la población de EOE de las escuelas de gestión estatal de nivel inicial, primario y secundario del distrito de Merlo en la actualidad. Hemos elegido el distrito de Merlo que pertenece Conurbano Bonaerense como delimitación geográfica para realizar la investigación, ya que tenemos un fácil acceso a los EOE del mismo, al ejercer nuestra labor como orientador social en este mismo distrito. Además, porque es un distrito de condiciones económicas y sociales típicas a otros distritos del conurbano, por lo que las experiencias de los EOE son similares a las experiencias de otros equipos de la misma zona geográfica. Pudiéndose de esta manera, realizar alguna tentativa de generalización de los resultados de la investigación al ámbito territorial del Conurbano Bonaerense.



Fuente: Wikipedia.(s/f). Conurbano Bonaerense. recuperado de

http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Gran_buenos_aires.png

Temporalmente nuestra investigación se refiere a la situación actual de los EOE en la Provincia de Buenos Aires. En forma general la investigación comenzó en abril del año 2021 cuando comenzamos a realizar nuestras primeras entrevistas en profundidad a integrantes de equipos. Sin embargo previamente, durante el año 2020 construimos lo que sería nuestro Proyecto de Investigación a través de la lectura de bibliografía y la utilización de un cuestionario de preguntas abiertas de índole exploratorio sobre el trabajo cotidiano de los EOE. Este cuestionario fue entregado a un grupo selecto de orientadoras y orientadores para explorar las temáticas centrales de trabajo cotidiano de los equipos, este fue respondido en forma autónoma e individual. Este momento previo de la investigación si bien fue con el fin de desarrollar el proyecto de investigación, fue obviamente el puntapié inicial de la misma.

Nos permitió avanzar en cuestiones metodológicas, teóricas y vislumbrar como se desarrollaría el futuro proceso de investigación.

Nuestra población de estudio son las orientadoras y los orientadores de los EOE de escuelas de gestión estatal del distrito de Merlo en la Pcia. de Buenos Aires, abarcando instituciones escolares como jardines de nivel inicial, escuelas primarias y secundarias. Más concretamente, en lo referido a la unidad de análisis, serán tomados los miembros de los EOE (Orientadora Social y Orientador Social, Orientadora Educacional y Orientadora Educacional, y Orientadora en los Aprendizajes y Orientador de los Aprendizajes en nuestro caso)²². Esta unidad de análisis nos permitirá recuperar los saberes y practicas desarrolladas por los EOE, a través principalmente de entrevistas en profundidad en el marco de una investigación de índole cualitativa.

Nuestra investigación es de índole cualitativa, por lo que hemos decidido utilizar un enfoque metodológico acorde a este tipo de investigación y al problema de investigación que tenemos que abordar. El enfoque metodológico que hemos utilizado está inspirado en la teoría fundamentada. La idea fue producir teoría sobre los EOE y su papel en las escuelas, a partir de los saberes y prácticas de los miembros de los equipos. Para lo cual el enfoque de la teoría fundamentada es una herramienta metodológica primordial, que nos permite a través del trabajo de investigación sistematizar los saberes producidos por los EOE. La teoría fundamentada no es solamente una metodología que recoge y sistematiza los sentidos que los sujetos les proporcionan a sus acciones, sino que la misma tiene como finalidad elaborar nuevas teorías sobre las acciones de los sujetos. La teoría fundamentada, como nosotros la entendemos, no es meramente una forma de empirismo abstracto que considere que una investigación científica debe ser el mero reflejo de lo empírico. Si no que a partir de recuperar los sentidos de las acciones y relaciones sociales que construyen los sujetos, se elabora una nueva teoría sobre los sentidos de los sujetos. Es decir, nuestra investigación realiza una doble hermenéutica, o sea una segunda interpretación de una primera interpretación. Nosotros vamos a construir interpretaciones de como los sujetos -en nuestro caso las orientadoras y los orientadores- interpretan sus propias acciones. Estas segundas interpretaciones nos posibilitaran comprender como son los procesos de construcción de las intervenciones.

Estas interpretaciones que realizamos como investigadores no se realizan meramente desde nuestra opinión personal, sino que nuestro análisis es a través de un enfoque teórico y de una

²² En el presente texto nos referiremos en ocasiones a los puestos de trabajo de los EOE a partir de sus siglas. A saber: Orientadora Social y Orientador Social como OS, Orientadora Educacional y Orientador Educacional como OE, y Orientadora en los Aprendizajes y Orientador en los Aprendizajes como OA.

metodología determinada. En la elaboración conceptual de una teoría a través de la teoría fundamentada, el investigador tiene que hacer sus interpretaciones partiendo de conceptos teóricos que ayuden a comprender de una nueva forma las acciones de los sujetos. Estos conceptos teóricos, nuestro enfoque conceptual, nos proveen una mirada científica para realizar esta nueva interpretación de los hechos y poder generar una síntesis general que nos permita comprender mejor las acciones de los sujetos.

Esperamos que nuestra investigación a través de una perspectiva metodológica que hace hincapié en las acciones y saberes concretos de los actores, aporte a la reflexión crítica y sustancial del funcionamiento de los EOE. Entendemos que al comprender la complejidad de los saberes sobre los procesos de producción de intervenciones por los EOE, situándolos en el entramado de la dinámica institucional y comunitaria que se vive cotidianamente en una escuela, ponemos el eje en indagar en lo que pasa cotidianamente entre los EOE en relación la institución escolar y la comunidad escolar. Permitiéndonos conocer las limitaciones y potencialidades de los EOE en la misión de fomentar una educación más democrática e inclusiva en nuestras escuelas.

Nuestra investigación retoma algunas ideas básicas de la tradición teórica estadounidense llamada interaccionismo simbólico, en particular la noción de interacción social y como esta produce nuevas relaciones sociales y nuevos objetos simbólicos. Esta tradición teórica nos ayudó a construir nuestro enfoque metodológico para analizar los procesos que realizan los EOE en su producción de intervenciones. Esta fue una razón primordial para decidir la utilización de la teoría fundamentada; ya que como se sabe, el desarrollo académico de la metodología de la teoría fundamentada tiene una relación histórica con el interaccionismo simbólico. Los aportes de la teoría fundamentada fueron metodológicamente esenciales para nuestro proceso de investigación, en el cual comprender los procesos de interacción social de los docentes y la comunidad educativa fue importantísimo. Nos permitió tener una perspectiva flexible en lo metodológico y en lo teórico, que fomentó “un ida y vuelta” entre la recolección de datos y la producción de teoría, constituyendo progresivamente el pasaje de los saberes cotidianos de los EOE a una producción teórica sistematizada.

Durante la investigación al tener como enfoque metodológico a la teoría fundamentada, el análisis de los datos fue durante todo el proceso de la investigación, en el cual se realizaron los procesos de saturación teórica y muestreo teórico propios de este enfoque. En este sentido, el proceso de investigación no estuvo dividido en la recolección de datos y análisis de datos como ocurre en las investigaciones de corte positivistas o de similares características. La recolección de datos y el análisis de los mismos fueron durante el transcurso mismo de la investigación. Sin embargo, hay que decir, que en la parte final de la

de este trabajo de investigación se procura llegar a conclusiones finales de todo el proceso de investigación, las cuales tienen la pretensión de síntesis de toda la investigación realizada. En ese apartado final se hará una presentación de las reflexiones finales, mostrando una síntesis conceptual.

6.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta investigación aplicamos técnicas de investigación de corte cualitativo, principalmente la entrevista en profundidad. Las entrevistas se realizaron a través de guías de preguntas semi-estructuradas, las cuales serán luego desgrabadas y codificadas. Para el análisis de las mismas utilizamos el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, el cual consideramos que es muy pertinente para este tipo de análisis. Este programa nos permitió tener una relación más flexible e interactiva en la codificación de las entrevistas.

Otra técnica que empleamos fue el análisis documental. La documentación que utilizamos fueron las disposiciones y comunicaciones de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Estas documentaciones son las normativas específicas que fundamentan y estructuran la labor de los EOE en la Provincia de Buenos Aires. Las normativas tienen a su vez sus fundamentos en la legislación nacional y provincial sobre la educación y la niñez. El análisis documental nos permitió conocer el marco normativo que regula el accionar de los EOE en relación con la escuela y la comunidad.

En relación a la guía de entrevista, utilizamos varias versiones que se fueron construyendo durante el mismo proceso de investigación. El diseño del primer formato de guía de entrevista fue previo a realizar las entrevistas, siendo una guía de carácter tentativo y que ya presuponíamos que se iba ir modificando en el transcurso de la investigación. Por lo cual con durante el proceso de investigación se fue rediseñando varias veces la guía de entrevista a partir del desarrollo del muestreo teórico, la saturación de las categorías y la sistematización teórica.

Consideramos que la guía de entrevista como instrumento de recolección de datos, no es algo quieto y estático, sino todo lo contrario está en constante transformación según nuestra sensibilidad teórica. La transformación permanente de la guía de entrevista está íntimamente vinculada a las necesidades teóricas que surgen durante la investigación. Cada rediseño de la guía de la entrevista, es metafóricamente un afinar el lápiz, es un ajuste a nuestra búsqueda

teórica. La construcción permanente de la guía de la entrevista es la que permite el avance de la investigación.

Es relevante mencionar que durante los momentos de análisis de las entrevistas utilizamos como software para analizar las entrevistas el programa ATLAS.ti. Este programa de análisis cualitativo nos pareció el más conveniente para este tipo de diseño de investigación, en gran medida por su fundamentación inspirada en la teoría fundamentada.

Este programa nos permitió codificar las entrevistas en detalle, en una forma muy dinámica, a través codificaciones y recodificaciones durante el transcurso de la investigación. El ATLAS.ti como herramienta informática nos sirvió para desplegar el proceso de saturación teórica. Su dinamismo como software agilizo el trabajo de codificación de las entrevistas, permitiendo varios análisis de las entrevistas. Otro elemento importante que nos brindó este software para el análisis de las entrevistas fue la posibilidad de realizar de redes conceptuales. Que nos permitió realizar diferentes relaciones entre categorías, ayudándonos a esbozar algunas ideas teóricas de carácter básico. Estas relaciones fueron las bases del desarrollo teórico. El ATLAS.ti por sus características de flexibilidad y dinamismo, nos ayudó a reflexionar teóricamente sobre las intervenciones y los EOE, a partir de los conceptos que emergieron de la propia investigación.

También nos parece importante mencionar que hemos realizado lo que definimos como una observación participante realizada de manera informal, que nos permitió relevar información y construir una forma de interpretar la problemática de los EOE. Nuestro trabajo como orientador social en escuelas del distrito de Merlo, desde antes de empezar la investigación y durante la misma, nos ha dado un conocimiento muy significativo de la vida cotidiana de los EOE. Nos ha permitido hacernos nuestras primeras preguntas como también nos proveyó de una sensibilidad específica para orientar nuestra investigación y pensar nuevos conceptos. Decimos que es una observación participante, porque hemos estado en numerosos procesos de construcción de intervenciones; y que además es informal porque en ningún momento pensamos ni utilizamos una guía de para nuestras observaciones. Sin embargo, a nivel laboral y personal, hemos mantenido una posición reflexiva sobre nuestro rol como orientador social y sobre la vida escolar.

Nuestro trabajo cotidiano nos mostró en primera persona las dinámicas específicas de los EOE, pudiendo observar elementos de la construcción de las intervenciones y de la vida escolar en general, que muchas veces no se veían reflejadas en las entrevistas. Este conocimiento y experimentación personal de la vida cotidiana de los EOE nos permitió una comprensión más profunda de las entrevistas, viendo los límites y las potencialidades de las

mismas. No obstante, es necesario aclarar que cuando volcamos nuestras observaciones en la redacción de este trabajo de investigación, las reinterpretemos a través de nuestros enfoques teórico y metodológico. Esta reinterpretación de nuestras observaciones nos permitió problematizarlas y contrarrestar sesgos subjetivos propios.

6.3 Etapas del trabajo de campo

Todo trabajo de campo es un proceso que tiene diversos momentos o etapas que difieren en su especificidad dependiendo de las necesidades del desarrollo de la investigación. Este trabajo de campo tuvo dos etapas; una primera de carácter más exploratoria en la cual predominó el acercamiento al objeto de estudio y una segunda etapa en la que se profundizó en las categorías y relaciones conceptuales entre las mismas.

En la primera etapa de la investigación realizamos el primer muestreo teórico con el fin de realizar el acercamiento inicial a nuestro objeto de estudio: los procesos de construcción de las intervenciones de los EOE. Realizamos nuestras primeras entrevistas en las que pudimos conocer los tópicos generales de los EOE y su trabajo cotidiano en las escuelas. Construimos los primeros conceptos y empezamos a perfilar el desarrollo de la investigación y el trabajo de campo.

Se partió de la selección de 5 integrantes de los EOE, y después de esta primera selección fuimos desarrollando el muestreo teórico a partir de la acción de saturación teórica. Este primer muestreo tuvo como finalidad explorar nuestro objeto de estudio. Este recorte empírico inicial y los que vinieron subsiguientemente abarcaron en términos espaciales y temporales el distrito de Merlo durante el año 2021.

Durante la segunda etapa de la investigación continuamos con el muestreo teórico -es decir con la recolección de datos a través de nuevas entrevistas- con el propósito de profundizar en la indagación de las categorías obtenidas en la primera etapa y construir nuevas categorías a partir del análisis de entrevistas. A la vez volvimos devuelta a las entrevistas realizada en la primera etapa con el fin de poder posar la mirada en elementos de las entrevistas que vale la pena recuperar y que en su momento hemos pasado de largo. Regresamos a las entrevistas ya analizadas para poder analizarlas nuevamente, ya no desde una perspectiva exploratoria sino profundizando la descripción, realizando una descripción más densa.

Si la primera etapa fue en gran medida de carácter exploratorio, porque todavía no

conocíamos bien nuestro objeto de investigación -los procesos de producción de intervenciones- ni las características de nuestra unidad de análisis, en la segunda etapa de nuestro trabajo de campo y análisis de datos fue un momento más descriptivo y explicativo. Procuráramos profundizar la descripción y el análisis de las entrevistas en una forma más densa y detallista. Como también avanzamos en relacionar las categorías que fueron emergiendo en las entrevistas.

A continuación de este segmento de trabajo definiremos algunos conceptos metodológicos que nos parece importante explicitar. Esto se realizará con la finalidad de que quede lo más claro posible nuestro enfoque metodológico y como se desarrolló la investigación.

6.3 El proceso del Muestreo teórico

El muestreo teórico es un proceso de selección constante de unidades de análisis que posee dos momentos importantes que lo constituyen: la saturación teórica y la codificación. En este apartado desarrollaremos conceptualmente estos dos momentos como también lo que comprendemos por muestreo teórico.

Por muestreo teórico entendemos la permanente selección de casos o unidades de análisis con el fin de ir desarrollando una teoría. A diferencia de los muestreos probabilísticos, el muestreo teórico se sustenta en la sensibilidad teórica del investigador. No se sustenta en el azar y las probabilidades, sino en la capacidad del investigador de construir una teoría sobre su objeto de estudio durante el transcurso del trabajo de campo. La idea fue ir aumentando durante el proceso de investigación los casos a analizar en función del desarrollo y complejización de una teoría; por lo cual juega un rol importante para orientar el muestro la capacidad de indagar que posea el investigador, como también su creatividad para construir conceptos. Desde esta perspectiva metodológica, la teoría emerge del propio trabajo de campo. El investigador empieza a partir de categorías generales que va contraponiendo con lo empírico, estas categorías generales se complejizan y especifican en el transcurso de la investigación. Cuantos más casos analice el investigador, más se complejizan las categorías, por lo cual hay una selección permanente de casos. Asimismo con el muestreo teórico, se construyen nuevas relaciones entre las mismas categorías, y estas relaciones nos permiten crear un corpus teórico de carácter global e integrado.

Además el muestreo constante nos permite descartar relaciones que al principio se creía que

tenían significación pero que después se presentan como espurias, es decir que el propio muestreo corrige el propio desarrollo teórico. Es decir, el muestreo teórico por un lado en su propio progreso genera permanente nuevas categorías y relaciones entre categorías, teniendo de esta manera un carácter de constructor de una teoría. Pero también, la constatación con lo empírico, permite al investigador descartar ideas y conceptos que un primer momento creía válidos, pero que después se demostraron obsoletos hablando teóricamente. Es decir, el permanente muestreo teórico durante el trabajo de campo construye, pero además depura nuestro corpus teórico.

En este tipo de investigaciones de corte cualitativo, el marco teórico no tiene únicamente su desarrollo previo en el diseño de investigación, sino que se desarrolla durante todo el proceso de investigación. No queremos afirmar que el investigador realiza el trabajo de campo sin tener una teoría y que comienza su investigación únicamente con la mera indagación sobre lo empírico, sino que parte de un marco teórico tentativo originario que después desarrolla en su propio trabajo investigativo. Todo investigador parte de una teoría inicial y tentativa, pero la misma adquiere su densidad significativa, su profundidad, sus detalles y sistematicidad en el transcurso de la investigación.

Este diseño de investigación se diferencia por lo tanto sustancialmente de los diseños de investigación de corte cuantitativo, y particularmente del diseño experimental y del cuasi-experimental. Estos últimos dos definen su marco teórico previamente y lo ponen a prueba durante la propia investigación, por tener una fuerte inspiración en el modelo hipotético deductivo. En estos tipos de diseño la muestra, tiene una mera función estadística, con el fin concreto de resguardar la representatividad de las conclusiones obtenidas en la investigación en relación a un universo de estudio. En cambio, en nuestra investigación, la muestra es dinámica y es parte fundamental de la producción de teoría. Pretendimos construir un muestreo dinámico que se redefina todo el tiempo en función de nuestras necesidades teóricas.

La saturación teórica es una parte integral del proceso de muestreo teórico, es valga la metáfora como si fuera el motor que impulsa los constantes muestreos teóricos durante la investigación empírica. Lo que llamamos complejizar y darle especificidad a las categorías tiene un límite que es la saturación teórica. Hay saturación teórica cuando la investigación empírica no le puede agregar más nada a la comprensión de una categoría. Es cuando ya no se puede especificar más la categoría a partir de la recolección de datos. Al suceder esto hay que buscar un nuevo rumbo teórico, nuevas categorías y por lo tanto nuevos casos a analizar. Dicho de otra manera, la saturación teórica es el mecanismo que guía el muestreo teórico, y

el permanente muestreo hace avanzar la investigación.

La saturación teórica y el muestreo teórico son dos caras de la misma moneda, no se puede comprender la saturación teórica sin el muestreo teórico, ni el muestreo teórico sin la saturación teórica. Entonces si decimos que la saturación teórica guía al muestreo teórico, la permanente selección de casos a través del muestreo permite realizar la recolección de datos con el fin de saturar las categorías y abrir el paso a nuevas. En la saturación teórica hay una constante acción de comparar; de comparar las categorías con los hechos observados y por supuesto de comparar categorías entre sí. La acción de comparar es la rectora de la saturación teórica, ya que permite “un ida y vuelta” entre teoría y empiria.

Otro momento importante de todo proceso de muestreo teórico es la codificación. La codificación de material empírico, en nuestro caso las entrevistas, es un proceso importante y central de la teoría fundamentada. La codificación nos permite realizar la saturación teórica y el muestreo teórico, permitiéndonos organizar y relacionar la información relevada en el trabajo de campo. Es decir, el codificar las entrevistas nos lleva a la saturación teórica, y la saturación teórica nos lleva al muestreo teórico, siendo estos tres conceptos la triada que constituye la teoría fundamentada. Entonces a partir de codificar las entrevistas se generan las categorías y subcategorías que a través de la saturación teórica y el muestro teórico decantan en la teoría construida por nuestra investigación. Hay que decir además que la codificación se clasifica en tres tipos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

La codificación abierta es el paso inicial donde el investigador genera las categorías que segmentan la información del texto que se está analizando. Este tipo de codificación tiene un carácter preeminentemente descriptivo, realiza un primer procesamiento de la información organizándola en categorías y con sus propiedades o subcategorías. Le sigue en términos lógicos, la codificación axial que es un proceso en el cual se identifican y jerarquizan categorías de relevancia teórica para generar categorías centrales. Por último, está la codificación selectiva es el proceso a partir de vincular una categoría central con las demás categorías, en el que la teoría empieza a tener un carácter más explicativo.

Cerrando este apartado diremos que el muestreo teórico, la saturación teórica y la codificación son el mismo proceso metodológico que nos permitió realizar no solamente la selección de las unidades de análisis, sino lo fundamental de toda investigación empirica que es construir nuevas aproximaciones conceptuales sobre nuestro objeto de estudio.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

7.1 Construcción de la muestra: El primer muestreo teórico

El proceso de investigación fue realizado a través de entrevistas a diversos integrantes de EOE, a saber: a orientadoras y orientadores sociales (OS), orientadoras educacionales (OE) y orientadoras de los aprendizajes (OA), con el fin de registrar sus percepciones sobre sus actividades cotidianas en sus puestos de trabajos. El proceso de entrevistas comenzó en marzo del 2021, con un primer grupo de entrevistadas y entrevistados de escuelas del distrito de Merlo, donde la primera fue a dos miembros a la vez (una OE y una OA) y las tres restantes fueron individuales (dos OS y una OE). Las entrevistas fueron realizadas por zoom y grabadas en video -salvo la primera que no la grabamos-, luego fueron transcritas a archivos PDF. Esta conversión de las entrevistas del formato oral al formato escrito, entendemos, es la traducción de un hecho dialógico a un objeto de análisis. Tomando la terminología del software ATLAS.ti convertimos a la grabación de la entrevista en una Unidad Hermenéutica. La conversión por más fiel que sea a la entrevista, modifica la lectura que uno puede hacer de los significados de la misma entrevista, ya que se pasa de la oralidad a un texto escrito. La oralidad tiene la implicancia de lo gestual, los tonos del habla, los acentos, etc. particularidades que no se pueden observar en una entrevista transcrita en un texto materializado en un archivo PDF. Sin embargo, más allá de estas consideraciones, nos parece muy importante el análisis de las entrevistas en su transcripción al formato PDF, porque permite un tratamiento más atento y riguroso en el análisis.

Después de realizar el primer muestreo teórico, realizamos un segundo muestreo con dos entrevistas más -una OS y una OA- con el fin de poder tener más detalles y profundizar en los tópicos que aparecieron en el primer conjunto de entrevistas. Si el primer muestreo fue de carácter exploratorio, el segundo tuvo un carácter más indagatorio; en el cual intentamos indagar en las categorías conceptuales que ya habían surgido en las primeras entrevistas.

En los siguientes párrafos de este texto, vamos a indagar sobre las categorías y tópicos que fueron emergiendo en los dos conjuntos de entrevistas; es decir sobre las entrevistas realizadas durante el primer y segundo muestreo teórico. Construiremos las primeras categorías conceptuales e intentaremos ir reconociendo prácticas de los EOE que las

fundamentan.

7.2 Pandemia

Esta investigación está atravesada por el hecho histórico y de carácter mundial que es la pandemia de COVID 19. Cuando empezamos a realizar el proyecto de investigación a finales del año 2019, no teníamos ni la más mínima idea de lo que a la humanidad le esperaba en los primeros meses del año 2020, por lo cual la pandemia y los efectos a nivel social y educativo en la Provincia de Buenos Aires era algo que no estaba contemplado en nuestra investigación. Durante la pandemia de COVID 19 el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se vio interpelado completamente, obligando a repensar la educación en un contexto nacional e internacional inesperado e inimaginado. De una forma abrupta los docentes tuvieron que comenzar a enseñar en forma virtual y a distancia, utilizando nuevas tecnologías que en muchos casos todavía no estaban a la mano de los estudiantes y sus familias.

Los EOE asimismo debieron adaptar sus prácticas al nuevo contexto general en el que estaba la educación en el Conurbano Bonaerense²³. Tuvieron que aprender a usar las nuevas tecnologías, a manejar las redes sociales, a trabajar muchas veces desde sus casas. En este marco surgieron problemáticas nuevas, como por ejemplo las violencias que sufrían madres y niños en situación de cuarentena o el cómo orientar a una docente para que alfabetice a un estudiante a través de clases virtuales; los cuales generaron nuevos desafíos a los equipos. Si bien mi objeto de investigación no es específicamente las intervenciones de los EOE en el contexto de pandemia, los relatos de nuestros entrevistados sobre cómo ellos construyen sus intervenciones en varias ocasiones se refieren a lo extraordinario que fue su labor durante la pandemia. Por lo que la pandemia y su significado a nivel educativo y social estarán presentes en nuestra investigación.

7.2.1 Los cambios en los modos de realizar las intervenciones a partir de la Pandemia de COVID 19

²³ La comunicación N° 3/2020 de la DPCyPS nos muestra claramente como los EOE tuvieron que adoptar su trabajo en el contexto de pandemia y específicamente ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Los relatos que hicieron los primeros entrevistados sobre la pandemia y las modificaciones que sufrieron los modos de trabajo de los EOE se refirieron más que nada al año 2020 y al periodo de ASPO²⁴ decretado por el Poder Ejecutivo Nacional. Las modificaciones en los modos de trabajo en gran parte se relacionaron al uso de nuevas tecnologías y al desarrollo de formas de comunicación a distancia. Las intervenciones en ese periodo por lo general no se realizaban cara a cara sino vía teléfono, Whatsapp, Zoom. Si bien, la ASPO fue un momento histórico determinado de la sociedad argentina y del conurbano bonaerense en particular, sus efectos en los EOE y en sus modos de intervenir dejó rastro con la incorporación de nuevas tecnologías y de nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, familias y docentes. Un ejemplo de estos cambios los vemos en el siguiente fragmento de entrevista.

“Nuestros teléfonos ahora en virtualidad los tienen y bueno el año pasado (2020) también, los tienen todas las familias, nosotras les dimos nuestros tres teléfonos a toda la escuela, cuando pasa algo suelen mandarnos mensaje o si es muy urgente nos han llamado para decirnos si les pasaba algo. Las familias atienden videollamadas, hacemos reuniones, han habido situaciones muy complejas, más que nada durante este tiempo que es tan difícil porque uno no los ve todo el tiempo, por videollamada nos han contado situaciones de violencia, hemos ayudado con el tema de la denuncia, la social también los ha acompañado a la comisaria en este tiempo, hemos intervenido un montón en ese sentido, mucho más difícil, el contacto ha sido el mismo siempre, no nos vemos pero si es lo mismo, porque estamos, hacemos seguimiento, llamamos todo el tiempo, la verdad que bien en ese sentido.”
(Analía, OE, Nivel Primario)

Como nos dice la entrevistada Analía, la pandemia no significó la pérdida de comunicación entre los EOE y las familias, sino nuevas formas de vincularse para las orientadoras y los orientadores con los estudiantes y sus familias a través de sus teléfonos personales y la utilización de la red social Whatsapp. Hasta antes de la pandemia las orientadoras y los orientadores por lo general no entregaban sus números de teléfonos personales a las familias, en todo caso se comunicaban los EOE y las familias a través del teléfono institucional de la escuela. Pero con el cierre de las escuelas en el contexto de pandemia, y por lo tanto con la imposibilidad de utilizar el teléfono institucional de la escuela, se hizo necesario que las orientadoras y los orientadores utilicen sus propios teléfonos personales. Esto significó un cambio en los vínculos entre los EOE y las familias, el cual se hizo más cercano y personal. Durante la pandemia las familias podían comunicarse directamente con las orientadoras y los orientadores más o menos cuando lo creyesen necesario.

²⁴ Aislamiento Social Preventivo Obligatorio.

En este sentido, hay un entrevistado que hizo hincapié en que los cambios producidos a nivel comunicativo a partir de la pandemia de COVID 19 poseen algo positivo, más allá del desastre social que significó la pandemia.

“Yo creo que por ejemplo a partir de la pandemia, que ahí hay un dato más para analizar, a partir de la pandemia yo creo que estas situaciones (de vulneración de derechos) se acentuaron, pero la comunicación con la escuela cambio, se convirtió en más fluida para muchas familias, que, teniendo el celular de los docentes, teniendo el celular nuestro, la comunicación se volvió mucho más directa que antes. Antes para tener una entrevista con un docente tenías que buscar en hora especial y hay que ver si te animabas a contarle lo que te estaba pasando, ahora en el momento que lo estás viviendo puedes mandar un mensaje y decir: “mira estoy pasando esto, tengo miedo, ¿alguien me puede ayudar?”. Y yo creo también que la pandemia facilitó, a pesar de que generó distanciamiento y un aislamiento, esta bueno para estudiarlo también sociológicamente, pero para mí, en parte también facilitó este acortamiento de las distancias en la comunicación y en la información, por lo menos en estas situaciones (de conflicto). Por eso yo te decía, es impresionante como surgen situaciones que por ahí antes no aparecían así, ahora te enteras en el momento, no pasa del viernes al lunes, te enteras el sábado a la noche mientras está ocurriendo y vos ya estás pensando cómo vas a intervenir. Eso es propio para mí de la pandemia, es una situación nueva, de este contexto” (Leonardo, OS, Nivel Primario)

La pandemia originó la acentuación de situaciones de conflictos o de vulneración de derechos, como la violencia de género o el aumento de familias en contexto de pobreza e indigencia. Pero también amplió el uso de las herramientas tecnológicas y los modos de comunicarse por parte de los EOE en relación con las familias y los demás docentes en el marco de los procesos de construcción de las intervenciones. El entrevistado anterior nos muestra como mas allá de calamidad social de la pandemia, esta dejó a los docentes en general y a los EOE en particular nuevas formas de vincularse a través del uso de tecnologías no utilizadas antes. El uso de estas tecnologías modificó la forma de vincularse entre los EOE y la familia.

Sin embargo, también el uso de la tecnología trastocó la estructura temporal que regía las relaciones entre los EOE y las familias, la temporalidad de las comunicación fue modificada.

“...es impresionante como surgen situaciones que por ahí antes no aparecían así, ahora te enteras en el momento, no pasa del viernes al lunes, te enteras el sábado a la noche mientras está ocurriendo y vos ya estás pensando cómo vas a intervenir.” (Leonardo, OS, Nivel Primario)

Este cambio de temporalidad en las comunicaciones entre los EOE y las familias, rompió con los tiempos institucionales que estructuraban las acciones de los actores de la comunidad educativa. Las orientadoras y los orientadores en muchos casos tuvieron que poner límites a las comunicaciones con las familias, fijando momentos determinados para que se entable comunicaciones entre las familias y los EOE. Tuvieron, por ejemplo, que llegar acuerdos con las familias para que los horarios de comunicación sean durante la jornada laboral, solicitando a las familias que si no fuese estrictamente necesario eviten de comunicarse por la noche o durante el fin de semana con las orientadoras y los orientadores.

Como venimos afirmando la pandemia modificó la forma de enseñar, los tiempos institucionales, en pocas palabras la forma de vincularse entre los estudiantes, sus familias y los docentes. Estos hechos significativos no son centrales en nuestra investigación, pero van a atravesar muchos de los discursos de las orientadoras y los orientadores.

7.3 Lo políticamente correcto

Los discursos o relatos producidos por las orientadoras y los orientadores en el contexto de una entrevista, pierden la “naturalidad” de la vida cotidiana, son contruidos especialmente en el marco de la misma entrevista. Los relatos de las orientadoras y los orientadores fueron contruidos por ellos mismos para que sean escuchados e interpretados específicamente por parte del entrevistador. Dicho concretamente, los entrevistados contruyen sus relatos de un modo particular en una entrevista, y que obviamente se diferencia de la construcción de un relato en el espacio del gabinete o en la sala de maestros.

En principio durante el análisis de las entrevistas, notamos que los entrevistados les costaban salir de respuestas “políticamente correctas”, respondiéndonos lo que se espera que respondan como actores institucionales que respetan y creen en las normativas establecidas. Tuvimos, en el transcurso de las entrevistas, que hacer hincapié en los hechos contradictorios y tensionantes de la práctica de los propios EOE en relación con los demás docentes, estudiantes y familias. Insistiendo un poco en donde la corrección política ocultaba la vida real de la institución, para que aparezca relatos más ricos y más cercanos al quehacer cotidiano de las orientadoras y los orientadores.

Lo “políticamente correcto” manifiesta a nuestro parecer elementos de discursos heredados sobre el funcionamiento de la institución escuela. La escuela sería una institución sin conflictos internos, con una división de roles perfectamente definida, y con el predominio de

decisiones racionales. En este tipo de discursos no hay conflicto de intereses en la escuela, ni hay conflicto de roles y jerarquías. Consideramos que se confunde la estructura formal de la escuela -expresada en normativas, disposiciones, comunicaciones- con la vida escolar concreta. El corpus normativo y legal que constituye a una escuela, no es la escuela real, es más bien un tipo ideal de cómo debería ser la escuela. Este deber ser de la escuela y lo escolar reemplaza muchas veces en los relatos de los entrevistados a la escuela real; la cual tiene elementos positivos y negativos, como también tensiones, conflictos y acuerdos.

Los discursos que definimos políticamente correctos, tienden a no reflexionar en forma crítica sobre la vida institucional de la escuela. Se tiende a describir las prácticas institucionales invisibilizando muchos hechos que no entrarían entre lo esperable en una escuela. Como también hay prácticas institucionales que son muchas veces naturalizadas, por ejemplo, los modos repetitivos de afrontar algún tipo de problemática socioeducativa. Es decir, hay repuestas hacia diferentes problemáticas socioeducativas que al estar tan incorporadas al repertorio de acciones posibles se naturalizan como las únicas, mas allá si son efectivas o no. Este tipo de relato se manifiesta, en que los actores institucionales consideran que una institución escolar debería ser el reflejo de las normativas, olvidando que toda institución posee un carácter histórico y cultural.

En esta investigación buscamos poner en cuestión lo “políticamente correcto” de los discursos de los EOE, para comprender la construcción de intervenciones ya no como la repetición ciega de acciones institucionalizadas, sino como procesos sociales que se suceden en la cotidianidad de una escuela. Es importante para nosotros hacer visibles las prácticas institucionales que quedan ocultas en la cotidianidad escolar, mostrar lo que a veces no se ve por parte de los actores, o no lo puede ver en su forma integral. Queremos desnaturalizar lo que se cree como natural, mostrar el carácter histórico y social de las instituciones escolares.

El discurso “políticamente correcto” de las orientadoras y los orientadores al que nos enfrentamos en las entrevistas, oculta la conflictividad que se manifiesta muchas veces entre los actores institucionales en una escuela. Pareciese que el conflicto estuviese mal, que haya que evitarlo o en todo caso ocultarlo. Las orientadoras y los orientadores como la mayoría de los docentes, consideran que el conflicto es un error que debe ser evitado y que si no puede evitarse podría haber una sanción por parte de la supervisión²⁵.

Partir de este discurso de que “Está todo bien en la escuela”, de que no hay conflictos, impide comprender que el conflicto es algo inherente a las relaciones sociales. Imposibilita

²⁵ Con respecto a la supervisión, en el caso de los docentes son supervisados por el equipo directivo, pero en el caso de los EOE son supervisados en su función directamente por el Inspector de Enseñanza de la Modalidad de PC y PS.

comprender que lo esperable es el conflicto y no la ausencia del mismo. Pero lo más importante, impide entender al conflicto como un momento de oportunidad para repensar la vida institucional de una escuela determinada.

Los conflictos nos abren puertas, puertas que nos permiten repensar las tensiones y las contradicciones. La conflictividad desnaturaliza lo institucional, le proporciona historicidad a una institución escolar. Y darle historicidad a una institución es comprender que la misma es un producto humano. En pocas palabras, los conflictos humanizan a las instituciones, nos recuerdan que las instituciones las hacen los sujetos, que construyen a las escuelas a partir de sus miradas e intereses particulares.

Asimismo, lo que denominamos discurso “políticamente correcto” trae como dificultad en el análisis de las entrevistas, el ocultar elementos discursivos que remiten a posturas que no están contempladas en las normativas que regulan a la modalidad de PC y PS. Elementos vinculados con el positivismo, el reduccionismo a las neurociencias, a las miradas sobre las problemáticas educativas meramente referidas a lo individual, etc. Por lo que es importante, problematizar los relatos de los entrevistados, para tener en cuenta las omisiones que pueden llegar a existir.

7.4 La escuela como organización formal

La idea de una escuela sin conflictos internos, con una estructura formal racional y eficiente en la vida escolar; no es más que una expresión de un paradigma sobre la escuela que se sustenta en creer ver en esta a una institución meramente socializadora y promotora del orden social y el progreso. Este tipo de paradigma ya fue puesto en cuestión desde distintas producciones académica, especialmente desde la sociología de la educación, y que en este caso nos parece oportuno nombrar nuevamente al sociólogo inglés Stephen Ball y sus aportes sobre micropolítica en la escuela.

En general, esta visión formalista de la escuela se relaciona con puntos de vista que hacen un excesivo hincapié en entender a esta institución como un espacio sin conflicto de intereses y sin miradas contrapuestas sobre lo se entiende por educación. En los cuales la actividad de enseñar es meramente aplicar una técnica. Estos puntos de vistas típicos caen en una reducción de la enseñanza y de la educación a dispositivos de carácter técnicos, olvidando que la educación es un acto cultural y que a través de la misma se construyen formas de

comprender nuestro mundo.

Salir de esta visión formalista de la escuela es imprescindible para comprender las intervenciones de los EOE. Pero lo más importante es que es imprescindible superar este tipo de visión reduccionista y simplificadora para poder construir mejores respuestas ante las demandas de la comunidad educativa. La escuela como institución tiene un carácter situado, es decir está situada en una temporalidad, en una territorialidad, y en el marco de una cultura institucional dada. Esto lo comprenden perfectamente los EOE, en las entrevistas se evidencio muchísimo que para intervenir es necesario superar las miradas formalistas sobre la escuela. Por lo cual, las intervenciones de los equipos, por lo general son siempre situadas en una determinada escuela y en una determinada comunidad.

Una de las características que poseen en forma potencial los EOE al momento de aportar al funcionamiento de una institución escolar, es la capacidad de construir miradas que tiendan a superar las representaciones más formales sobre la escuela y su gestión. Aportando a una perspectiva que piensa la escuela en forma situada.

*“Valeria: Sí, yo creo que fue un cambio, el paradigma es un cambio super importante y la atención de las necesidades y respetar los derechos básicos del niño que es lo que nos nuclea en el trabajo de la institución escolar. Las prioridades, las necesidades y desde una **mirada integral**, no solamente el niño en la escuela sino el niño en contexto, con su familia, con sus vínculos, con su historicidad, con sus necesidades. Como que siempre fue una **mirada** muy reduccionista, al aprendizaje, el niño y el aprendizaje. Y ampliamos (los EOE) la **mirada** al niño no solamente reducido en la escuela sino todo su contexto, en todo lo que lo enmarca. Aprender, crecer, y nosotros ahí en un centro viendo todo ese abanico; de todo lo que representa ese niño, empezando a salir de la escuela, empezando a visitar sus casas, conocer su realidad, conocer su familia, como vive, sus necesidades más allá de lo que vemos en la escuela, comenzar nosotros a tener una interpretación de eso reducido que veíamos en la escuela, ampliar la mirada.”* (Valeria, OA, Primaria)

En este extracto de la entrevista la orientadora de los aprendizajes Valeria, muestra que los EOE tienen la posibilidad de construir miradas complejas que problematizan discursos reduccionistas sobre lo educativo, la niñez y lo comunitarias, resignificando lo que debe ser un accionar institucional y abriendo la posibilidad de generar nuevas formas de institucionalidad. En este sentido, pareciese que como dice nuestra entrevistada, con los cambios de normativas -que se manifiesta en un nuevo paradigma de entender la educación y la niñez- los EOE tienen la capacidad -aunque muchas veces no lo hagan- de poner en cuestión los límites de la organización formal de la escuela, proponiendo nuevos tipos de

institucionalidades.

7.5 Las primeras entrevistas de carácter exploratorio

Las primeras entrevistas que hemos realizado han tenido un carácter más que nada exploratorio, nos permitió tener una perspectiva general de las acciones de los EOE. Pudimos observar en las entrevistas elementos en común en los procesos de construcción de las intervenciones, mostrando que las intervenciones son productos de relaciones sociales en el marco de contextos institucionales y comunitarios.

También pudimos observar en las entrevistas que realizamos, que los EOE construyen miradas sobre la escuela y las niñeces, que tienden a resaltar el carácter multidimensional de las problemáticas socioeducativas y a proponer respuestas institucionales de carácter integral. Este tipo de miradas que construyen las orientadoras y los orientadores en algunos casos ponen en tensión muchas veces con las miradas del sentido común que existen sobre la educación y la institución escolar. Sin intentar definir en forma absoluta y pormenorizada lo que se entiende por sentido común -ya que este concepto posee muchas acepciones en el ámbito de las ciencias sociales- daremos algunos elementos de lo que entendemos por el mismo. Al sentido común lo comprendemos como un conjunto de miradas no problematizadoras, que naturalizan y deshistorizan lo social, que en el ámbito educativo considera los procesos de enseñar y aprender como hechos meramente técnicos que están por afuera de las relaciones sociales, de la diversidad cultural y social, y que por lo tanto generan acciones unilaterales que no pueden abordar la complejidad de los procesos socioeducativos. (Tamarit: 2002, Etchegoyen: 2006). Muchas veces desde el sentido común se termina considerando como naturales determinadas trayectorias educativa para determinados sujetos, sin comprender que los sujetos son seres sociales y culturales, y que la educación como practica humana es también un hecho cultural²⁶. También las orientadoras y los orientadores están atravesados por el sentido común, actuando numerosas veces a partir del mismo, generando intervenciones con estos límites. En la práctica cotidiana de los EOE los discursos del sentido común como los discursos más críticos y complejos conviven, y a veces entran en una disputa diaria para ver cuales prevalece.

Continuando lo dicho en el párrafo anterior queremos en este momento hacer algunas

²⁶ Retomamos en este sentido el debate abierto por diversos trabajos de sociología de la educación, y especialmente los aportes de José Tamarit y Miguel Etchegoyen (Tamarit: 1994, Etchegoyen: 2006).

aclaraciones que creemos pertinentes. Si bien en este trabajo de investigación estamos buscando indagar sobre las intervenciones que realizan los EOE, resaltando los elementos que consideramos característicos de los mismos, sabemos que la población de las orientadoras y los orientadores no es homogénea. Es una población con una alta heterogeneidad, en la cual podemos encontrar tanto discursos que critican al sentido común general, como discursos que reproducen el mismo sentido común con sus modos reduccionistas, ahistóricos y positivistas. Por lo cual es muy dificultoso generalizar o realizar afirmaciones absolutas.

Tampoco pretendemos jerarquizar las miradas de los EOE por sobre la de otros docentes. Las orientadoras y los orientadores en tanto docentes que son, no construyen miradas y discursos mejores que otros trabajadores de la educación. Pero si nos parece necesario resaltar que las miradas de los EOE son diferentes, y que estas diferencias poseen una potencialidad importante para reflexionar e intervenir sobre la escuela. Las particularidades de las miradas de los EOE es lo que aspiramos indagar y si se quiere reconocer como un aporte para construir nuevas condiciones institucionales en las instituciones escolares.

Los EOE en sus intervenciones tienen la capacidad de producir miradas que problematizan los sentidos comunes que circulan en la comunidad educativa problematizando y desnaturalizando las problemáticas socioeducativas. Como ya hemos dicho los EOE tienden a comprender las problemáticas socioeducativas resaltando su carácter multidimensional, y en este sentido está muy presente el enfoque interseccional que pretenden pensar la complejidad de las problemáticas. Las intervenciones en tanto producto de los esquemas conceptuales y paradigmáticos de los EOE tienen una matriz de sentido que cuestiona los sentidos comunes que recorren las escuelas. Asimismo, una intervención no es una construcción unilateral de los EOE es más bien una construcción multilateral de muchos actores institucionales, en la cual hay conflictos de miradas, tensiones y consensos expresos o tácitos. La intervención no es el producto aislado de los EOE, sino que es la resultante del trabajo colaborativo y complementario de los docentes de la escuela, los estudiantes y sus familias.

7.5.1 La intervención: una primera definición

En esta investigación buscamos construir conceptos a través de la experiencia de los propios EOE, por lo cual durante el desarrollo de la investigación vamos a ir complejizando los

conceptos que utilizamos. Partiremos del concepto en su forma más abstracta, es decir más simplificada en relación a la complejidad del fenómeno social concreto, e iremos sumando cada vez más elementos. Este ir agregando cada vez más elementos en el desarrollo de un concepto, nos permite ir complejizando nuestra perspectiva conceptual.

El concepto de intervención es el más importante de nuestra investigación -pero no el único- se va a ir desarrollando y ampliando durante el proceso investigativo. En principio partiremos de una primera definición surgida de las entrevistas, la cual no será la última sino el puntapié de definiciones próximas. Las intervenciones son un conjunto acciones llevadas a cabo para fomentar y resguardar los derechos de los estudiantes, producto de los acuerdos y disensos de los miembros de los EOE, en los cuales juegan por un lado los roles, las formaciones profesionales y las personalidades de los miembros. Esta diversidad interna de los EOE es muy importante para otorgarle ese carácter multidimensional e integral a las intervenciones.

El cruce de las distintas miradas de los integrantes de cada EOE complejiza el proceso de reflexión sobre su propia práctica, generando complementariedad entre los miembros de los equipos. Esto permite un abordaje integral, que sopesa múltiples dimensiones como lo educativo, lo psíquico, lo social, y lo comunitario. Sin embargo, aquí también juegan las relaciones internas expresadas en tensiones y consensos del mismo EOE, es decir como sus miembros puedan lidiar con la diversidad de los propios equipos y convertir esta en una fortaleza. Por lo general, la capacidad de empatía y experiencia en la mediación que tiene los propios EOE, es una herramienta fundamental para los acuerdos y consensos internos.

“Laura: Cada una aporta desde su rol, desde su visión lo mejor para que puedan llevarse a cabo las estrategias para dar una pronta respuesta y de la más positiva, de lo que le sirva a ese niño, niña o a la familia. Siempre somos de consultar mucho, lo que pensamos y lo que podemos aportar y vamos en la dinámica de trabajo vamos tejiendo estas estrategias para poder llegar a un buen puerto. Pero si, somos de consensuar muchísimo. Llegamos a acuerdo, a veces, no siempre pensamos de la misma manera, porque puede ser, no es que las tres siempre pensamos lo mismo, pero en ese discernir tratamos de dejar lo más positivo y siempre llegamos al consenso de la situación para poder dar una pronta respuesta.” (Laura, OS, Nivel Primario).

Pero hay que remarcar el peso que tiene la normativa a nivel de encuadre legal de las acciones y a nivel de paradigma sobre las visiones de lo escolar y las niñeces y adolescencias en el proceso de construcción de la intervención. Por lo que las normativas son un encuadre que proveen de sentido a las acciones de los EOE y fundamentan las resoluciones de los conflictos de miradas entre los miembros del equipo. Las normativas otorgan sentido a las

acciones llevadas a cabo por los EOE legitimando formas de actuar y deslegitimando otras. Como vemos las normativas tienen una importancia primordial en la relación de las orientadoras y los orientadores en el plano interno del EOE, pero también en la relación que construyen los equipos con otros actores institucionales de la comunidad educativa. Esto nos abre una nueva dimensión para comprender los procesos de construcción de las intervenciones, a saber, como los equipos construyen intervenciones en relación a otros actores de la escuela.

7.5.2 La intervención y su carácter relacional

Los procesos de construcción de intervenciones son procesos sociales, que se sustentan en la interacción entre los actores de la comunidad educativa. Las intervenciones solamente se pueden analizar en forma relacional -como lo muestra en manera concreta las entrevistas realizadas- por lo que nuestro análisis de las mismas lo hemos realizado en relación con los distintos actores de la vida institucional y el contexto sociocomunitario. Analizar las intervenciones por fuera de las relaciones con otros sujetos, por fuera del contexto de la comunidad educativa, entendemos es hacer un análisis abstracto de las mismas, quedándonos solo a un nivel de reflexión de una definición operativa. Nosotros queremos pensar a las intervenciones en la vida concreta escolar, en el marco de relaciones sociales.

Las entrevistas muestran que las intervenciones se construyen en relación a la demanda de los docentes o de las familias, es decir referidas a las expectativas de resolución de las problemáticas socioeducativas o comunitarias de parte de la comunidad educativa. Asimismo las intervenciones se construyen tomando de referencia a las normativas existentes y a cómo son resignificadas en la vida cotidiana de las instituciones. Hay que agregar que los intereses individuales de los actores institucionales también están presentes en cada acción en la escuela; por lo cual no pueden ser ignorados al momento de comprender los procesos de construcción de las intervenciones, para de esta manera evitar el riesgo de caer una perspectiva de análisis de las mismas excesivamente formalista. Entonces decimos que las intervenciones son relacionales, son en otras palabras, construidas a través de relaciones sociales. Los procesos de construcción de intervenciones se realizan en relación de los otros actores de la comunidad educativa.

Un aporte para pensar el carácter relacional de las intervenciones son las nociones de posición y trama que nos brinda la publicación “Los equipos de Orientación Escolar en el

sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención” del Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de los Equipos de Orientación Escolar del Ministerio de Educación de la Nación realizada en el año 2014. En este texto se entiende posición como un lugar institucional construido tanto en forma individual como en relación con otros actores en el marco de una institución escolar y la forma concreta que va adquiriendo la organización de la institución en la vida cotidiana. Por trama se entiende las relaciones que suceden entre los actores institucionales a partir de las posiciones institucionales que van construyendo el marco de una institución escolar. La noción de trama en una institución escolar recupera una perspectiva global e interactiva para pensar la institución escolar, retomando las demandas, los espacios y los tiempos institucionales, y las culturas institucionales y comunitarias que atraviesan determinada escuela.

Las nociones de trama y posición se entremezclan en el análisis más teórico, pero también en forma concreta en la vida institucional de una escuela. La trama se construye en la propia interacción de los actores a través de sus distintas posiciones institucionales, y asimismo las posiciones que construyen los actores en su propia interacción desarrollan la trama. Se podría decir que hay una interacción -una ida y vuelta- permanente entre trama y posiciones; que las construye a ambas en un devenir constante.

El carácter relacional de las intervenciones es fundamentalmente intersubjetivo, los sujetos a partir de las interpretaciones de las acciones de los otros van construyendo sus propias acciones. Una intervención es el resultado de la negociación entre las interpretaciones de los diversos actores institucionales. Se puede decir que una intervención es una interpretación de interpretaciones, o una interpretación colectiva entre los actores, en las cuales hay que llegar a consensos interpretativos. Los actores institucionales -las orientadoras, los orientadores y el resto de los docentes- deben llegar a interpretaciones similares sobre la demanda de la comunidad educativa y de cómo hay que intervenir.

7.5.3 La demanda de la comunidad educativa

Las intervenciones tienen su origen en las diversas demandas que se observan en la escuela, ya sean estas demandas realizadas en forma consciente por la comunidad educativa o sean en cambio registradas a partir de un análisis institucional. La demanda puede aparecer en forma abrupta como un emergente o a través del análisis institucional que realizan los equipos y los directivos, y posibilitar acciones de respuesta de carácter más preventivo. La demanda debe

ser convertida por los EOE en un objeto de intervención, tiene que pasar de un mero reclamo o problemática a ser conceptualizado y reconfigurado metodológicamente para poder así ser abordado desde los EOE. Este paso de la demanda a un objeto de intervención debidamente reconfigurado, es el paso del sentido común de los sujetos demandantes al análisis teórico y metodológico interdisciplinar que realice el EOE junto a los otros actores institucionales. Tomando en cuenta que la construcción del objeto de intervención es un proceso teórico y metodológico -en tanto es una conceptualización de un problema y de cómo actuar ante el mismo- se puede afirmar también que la intervención empieza a construirse en el proceso de reconfiguración de la demanda como objeto de intervención. Hay una íntima relación entre la construcción de la intervención y la reconfiguración de la demanda como objeto de intervención.

La intervención comienza a construirse cuando el EOE conceptualiza la demanda como un objeto de intervención, en aquel momento realiza un quiebre epistemológico con los sentidos comunes que le imprimieron a la demanda la primera interpretación por parte de los actores de la comunidad educativa. Esta conceptualización de la demanda se sustenta por un lado en el bagaje disciplinar que tiene cada orientadora y orientador, como también en la perspectiva general que tiene la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los enfoques específicos de esta. Las miradas construidas por los EOE son imprescindibles para abordar las problemáticas socioeducativas, ya que las reconfiguran conceptualmente con el fin de construir intervenciones acordes.

Sin embargo, en la construcción del objeto de intervención también participan otros actores institucionales de la escuela, que tienen como finalidad abordar la demanda en el marco del principio de corresponsabilidad. La demanda es procesada en a través de la articulación los actores institucionales: EOE, directivos y docentes en general, configurándola como un objeto de intervención y diseñando una intervención. Uno de los espacios claves para repensar la demanda, es el espacio institucional de las Reuniones de Equipo Escolar Básico o expresado en sus siglas REEB. Las REEB son los encuentros formales, regulares e institucionales del Equipo Escolar Básico, es decir el EOE y el Equipo Directivo, en los cuales se realizan análisis institucionales sobre las problemáticas socioeducativas. En las REEB es en donde muchas veces se empieza a conceptualizar la demanda, a través del diálogo y los acuerdos entre el equipo directivo y el EOE, poniendo en común las diversas miradas sobre tal o cual problemática.

Las demandas no son unidimensionales, sino que se las debe comprender a través de múltiples dimensiones que las atraviesan. Las demandas tienen que ser comprendidas y explicadas a partir del enfoque interseccional, para de esta manera conocer las problemáticas

en su complejidad. Una demanda en la escuela se podría definir básicamente -la mayoría de las veces- como una conjunción de diversas vulneraciones o desigualdades que atraviesan a los estudiantes, las cuales deben ser conceptualizadas y organizadas como un objeto de intervención. Esta diversidad de vulneraciones puede ser educativas, de salud, de vivienda, etc. pero todas conforman en la demanda un conjunto que en mayor o menor medida se retroalimentan afectando a la vida del estudiante. Es importante entender la demanda en su complejidad, como un fenómeno con características integrales y globales, y por lo tanto el reconfigurar a la demanda en un objeto de intervención es solo posible si se comprende su carácter global e interseccional.

Es por lo tanto, la construcción del objeto de intervención un proceso que empieza con la recepción de la demanda por el EOE, y que se realiza a partir de los esquemas conceptuales que poseen las orientadoras y los orientadores, los cuales fueron construyendo en su trayectoria laboral. Estos esquemas les posibilitan ver a la demanda en su complejidad, su historicidad, etc. y muchas veces en contraposición a los sentidos comunes que comprenden a su manera simplificada a una determinada demanda.

7.5.4 La corresponsabilidad

Para continuar profundizando la noción de que las intervenciones son relacionales no podemos dejar de mencionar el principio de corresponsabilidad que regula las acciones en las instituciones escolares. El concepto de corresponsabilidad es muy importante para pensar cómo en las escuelas se abordan las situaciones problemáticas. A partir de la concepción de corresponsabilidad, las problemáticas socioeducativas son responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa. Plantea que el abordaje solo puede ser desde un modo institucional, a través de las acciones de varios actores institucionales.

Nos dice el entrevistado Fernando sobre la corresponsabilidad *“Entonces cuando uno empieza a ser corresponsable al otro ya no queda fuera de la intervención, es totalmente parte de esa intervención, ya sea docente, ya sea directivo, ya sea quien sea, dentro de la escuela. Es muy importante tomar este concepto, vos sos tan responsable como yo en la transformación o no de este cambio de vida, de transformar esta realidad más que nada.”* (Fernando, OS, Nivel Primario) La corresponsabilidad es entendida como una parte fundamental de la construcción de la intervención.

La corresponsabilidad hay que pensarla en una *primera* dimensión legal en la cual se hace

hincapié en que los estudiantes de una escuela son estudiantes de todos los miembros de la escuela, es decir que todos los docentes son docentes de todos los estudiantes. Esta idea nos aporta el principio que la protección y promoción de los derechos de los estudiantes no es solamente por parte del docente que tiene a cargo el aula, sino por toda la institución escolar. El principio de corresponsabilidad de todos los docentes sobre los estudiantes, significa más específicamente que existe una corresponsabilidad en las formas de enseñar, en la convivencia escolar, en el acompañamiento a las familias, en el proyecto educativo de la escuela, en la ESI, y en otras temáticas de la vida escolar. La corresponsabilidad en la defensa y la promoción de los derechos de los estudiantes, es una obligación no solamente para la institución escolar sino de instituciones por fuera del sistema educativo.

El cuidado de los derechos de los estudiantes, es por parte de todas las instituciones encargadas de proteger y promocionar derechos. La corresponsabilidad en el cuidado y la protección abarca al sector salud, niñez, desarrollo social, etc. Es decir, el cuidado de los derechos abarca un gran número de instituciones que tienen la obligación legal de actuar ante una vulneración de derechos, como por ejemplo el Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes o las Unidades Sanitarias.

Por todo lo dicho anteriormente la corresponsabilidad se vincula fuerte con la dimensión de la construcción de la intervención, como nos dice el entrevistado *“Entonces cuando uno empieza a ser corresponsable al otro ya no queda fuera de la intervención, es totalmente parte de esa intervención”* (Fernando, OS, Nivel Primario), la corresponsabilidad convierte la intervención ya no a una accionar individual sino a un accionar en red e institucional. Fomenta una perspectiva institucional, interdisciplinaria e intersectorial para afrontar las problemáticas surgidas.

La construcción de las intervenciones se ve fortalecida cuando es pensada por varios actores institucionales, haciéndolas más eficientes. También el saber por parte de los equipos que el abordaje de una problemática no es solo responsabilidad de un actor sino de varios actores institucionales, construye en los EOE el sentimiento de estar acompañados en su trabajo cotidiano. Hace sentir a las orientadoras y a los orientadores que la demanda a abordar no es solo incumbencia del EOE, sino que lo es de toda la institución escolar, como de otras instituciones que resguardan derechos, generando que aquellos se perciban más acompañados institucionalmente.

Sin embargo, el principio de corresponsabilidad muchas veces en las escuelas todavía no es entendido en su profundidad en relación a la función de los EOE. Se sigue, si bien cada vez menos, con la idea de “derivación” de las problemáticas al equipo. La palabra “derivación”

encubre una forma de desresponsabilización por parte de los actores institucionales, que sucede cuando se responsabiliza de una problemática socioeducativa únicamente al EOE. Un ejemplo típico, es cuando en un grupo de alumnos hay uno estos que tiene problemas de convivencia, y el docente lo envía con el EOE para que resuelva el problema. Sucede ante este tipo de hecho, una disputa por parte de los EOE de incorporar en la dinámica institucional de la escuela la noción de corresponsabilidad. La noción de corresponsabilidad aporta a las intervenciones de los EOE una perspectiva más colectiva, que incluye a los otros actores a la hora de construir nuevas condiciones institucionales para garantizar los derechos de los estudiantes.

7.5.5 Sobre las redes con otras instituciones

Las redes que construyen los EOE son herramientas muy utilizadas por parte de los EOE ya que permiten un abordaje mucho más eficiente; interdisciplinario e intersectorial. Por lo general las redes entre instituciones se construyen con distintos sectores como son los casos de Niñez, Salud Mental o Desarrollo Social. Estas redes permiten un abordaje integral de las situaciones de conflicto que puedan dar respuestas a sus complejidades. No se puede pensar una situación de conflicto solo desde una arista, por lo general los abordajes tienen que ser multidimensionales. Este carácter complejo de las situaciones de conflicto, hace necesario para los EOE, que parte de la intervención sea muchas veces construir redes con instituciones no escolares.

Queremos también dejar constancia sobre un tópico que se evidenció en algunas entrevistas, que son las percepciones que tienen los equipos sobre las dificultades para construir redes que sean efectivas en su funcionamiento con otras instituciones por fuera de lo escolar; como por ejemplo Servicio Local de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, los servicios de salud mental, los servicios de desarrollo social, entre otras instituciones. Más allá de esta posición crítica por parte de los EOE, se registró en las entrevistas que valoran muchísimo la labor profesional y el esmero de los profesionales de otras instituciones, pero observando que en algunas ocasiones no alcanzan muchas veces los recursos humanos y materiales para construir intervenciones en redes que sean realmente efectivas. En este sentido, según algunos entrevistados, algunas intervenciones que los EOE realizan con actores institucionales por fuera de la escuela, no superan su carácter de formalidad al no obtenerse resultados concretos. Consideramos que no se consigue pensar una intervención en forma conjunta, tomando en cuenta que es un proceso complejo que

debería ser planificado y evaluado entre varias instituciones; esto sería un importante obstáculo a superar por los EOE.

Los EOE ante lo complejo de realizar redes con otras instituciones no escolares, terminan muchas veces resolviendo las problemáticas surgidas en el marco de la propia institución escolar con los recursos humanos y materiales que estas poseen. Como lo cuenta la entrevistada Valeria:

“No hemos evitado ciertas cuestiones como tratar de resolverlo nosotros mismos desde los equipos, desde las instituciones, como recurrir a la cooperadora para conseguir turno y pagar un turno con un psiquiatra, para un psicólogo, lo hemos hecho también. Hemos puesto dinero de nuestros bolsillos para comprar unos anteojos, para conseguir un atril para un nene con problema visual. También esta esa cuestión, pasa más allá de lo que vos puedas hacer en cuanto al recurso, es buscar una solución y uno hace propia la intervención. Que también ahí es hasta donde el límite de la función del equipo y de los integrantes en la búsqueda de esa solución. Pero volvemos a lo mismo, la demanda y la urgencia aumenta y uno en equipo, en conjunto se apropia en algunos momentos de esa intervención y trata de buscar una solución.” (Valeria, OA, nivel primario)

Como han manifestado algunos de nuestros entrevistados, la escasez de recursos humanos y de recursos materiales en lo referido a las instituciones con las cuales deberían articular los EOE, complejiza construir redes interinstitucionales. Ya sea porque generan en ocasiones redes que tienen un carácter más que nada formal en el proceso de intervención, o crean situaciones en que la escuela termina resolviendo internamente demandas que deberían ser resueltas con la articulación de otras instituciones.

7.5.6 La idea de prevención

A través del análisis de las entrevistas salió a la luz una idea muy importante, la idea de prevención. Las orientadoras y los orientadores mencionaron muchas veces la importancia de la prevención de la vulneración de derechos de los estudiantes y de las situaciones de conflicto en el escenario escolar, como una práctica que favorece a garantizar y fomentar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La prevención es entendida en principio como la detección temprana de las vulneraciones de derechos hacia los estudiantes, y se realizaría a través del tener una mirada atenta sobre los estudiantes y su modo de habitar las escuelas, los diálogos con las familias, las dinámicas sociales de las aulas, etc. Pero un modo más

profundo de entender la prevención es el de realizar acciones institucionales que puedan evitar que se desarrolle situaciones de vulneración de derechos de los estudiantes. Por ejemplo, a través de la aplicación de la ESI, el trabajo de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, entre otras formas de llevar a cabo acciones de prevención.

Desde nuestro punto de vista y retomando los aportes de las orientadoras y los orientadores, pensamos que la noción de *prevención* es parte de lo que nosotros denominamos la acción de producir dispositivos y *condiciones institucionales* que garanticen y promuevan el derecho a la educación a los estudiantes y como también los protejan de la vulneración de sus derechos. Sin embargo, consideramos que el termino prevención no es adecuado para el uso de los EOE, por que remite a una concepción cercana a un paradigma médico. Quizás habría que reemplazar el concepto de prevención por la concepción de generar dispositivos y condiciones institucionales que garanticen y promuevan los derechos de los estudiantes. A su vez pensar en generar nuevas condiciones institucionales no solamente significa en prevenir hechos considerados negativos, sino además en construir las condiciones que habiliten y favorezcan mejoras en la enseñanza, la convivencia escolar, la inclusión y la participación real de la comunidad.

El concepto de prevención está muy presente en los EOE, y es casi de sentido común, por lo que merecería una problematización profunda. Los discursos que utilizamos adentro de las instituciones escolares muchas veces se constituyen a partir de los sentidos comunes sobre la escuela; por lo que, en el caso particular del discurso de la prevención, este es parte de los sentidos comunes que debemos problematizar. Los discursos que utilizamos en las instituciones escolares tienen elementos simbólicos heredados de paradigmas pasados, como es el caso de la noción de prevención, de la cual consideramos que tiene un fuerte vínculo con un paradigma medicalista. En pocas palabras, entendemos al medicalismo como miradas que tienden a explicar a las problemáticas sociales en forma reduccionista a través de las ciencias médicas, y que poseen un fuerte sesgo positivista y biologicista. Entonces consideramos que para las orientadoras y los orientadores tener miradas críticas sobre cómo se procesan las intervenciones, es en parte hacer hincapié en desnaturalizar o si se quiere deconstruir los propios discursos de los EOE, a sabiendas de que hay elementos discursivos cercanos al positivismo, al biologicismo y al medicalismo. Es una tarea imprescindible por parte de los EOE no solamente de deconstruir los discursos de los otros docentes sino también los de ellos mismos.

Más allá de nuestra propuesta de problematización del concepto de prevención en el contexto de la labor de los EOE, los equipos recuperan la idea de prevención como una forma específica de sus intervenciones para garantizar derechos y evitar que sucedan situaciones de

conflicto en el escenario escolar.

“Y la intervención se construye a partir de la prevención de la situación de conflicto. Como que hay dos planos, uno sería el de la prevención, tratar de evitar que esa situación de conflicto ocurra, entonces ahí se piensan estrategias que sean diversas, distintas como por ejemplo áulicas como un taller, el taller de ESI apunta en principio a eso.” (Leonardo, OS, Nivel Primario)

En este extracto de entrevista, el entrevistado Leonardo nos cuenta que la prevención es una forma de intervención que se sustenta a través de diversas estrategias. Nos brinda el ejemplo de las intervenciones que se basan en la ESI, la cual es una perspectiva transversal que fundamenta muchos dispositivos que construyen los equipos para garantizar derechos y evitar su vulneración. En este sentido es importante reconocer a la prevención como una forma de intervención, es imprescindible a la hora de generar nuevas condiciones institucionales que protejan los derechos de los estudiantes. Según mostraron las entrevistas, la prevención en el imaginario de los EOE ocupa una función significativa como forma de intervención, al ser acciones que generan condiciones que evitarían posibles situaciones de conflicto en escenarios escolares.

“Fernando: y a veces cuando nosotros planificamos, nos podemos sentar y vemos la sistematización que vamos haciendo y demás, podemos trabajar en la prevención. Hay algunas cuestiones que llegamos, otras que no; pero en la prevención es muy satisfactorio poder trabajar porque vos te estás anticipando a algún problema” (Fernando OS Nivel Primario, el resaltado es nuestro.)

Un punto que nos parece importante destacar de la idea de prevención, lo vislumbramos en el extracto de la entrevista al orientador Fernando, es que, si bien es muy importante la prevención en el imaginario de los EOE, muchas veces los tiempos institucionales complejizan y obstaculizan el acto de prevenir. Las orientadoras y los orientadores manifiestan muchas veces que las emergencias en el ámbito escolares les obstaculizan realizar intervenciones en cuadradas en proyectos de mediano y largo plazo. La prevención exige un tiempo pertinente para la evaluación, planificación y la ejecución de acciones, y si no se tiene el tiempo necesario no se puede realizar una intervención de carácter preventiva.

Los tiempos institucionales también son momentos en disputa. Las orientadoras y los orientadores manifiestan tensiones y disputas en las escuelas en torno a las culturas institucionales con respecto a la organización de los tiempos institucionales, buscan generar un tipo de institucionalidad que les permita dedicar el tiempo necesario para construir estrategias de intervenciones preventivas de mediano y largo plazo. El cómo se organizan los

tiempos expresa cómo se organiza la labor de los EOE; los conflictos y los acuerdos sobre cómo se organizan los tiempos de los EOE son dinámicas institucionales muy relevantes en las instituciones escolares.

7.5.7 Los emergentes y los tiempos del EOE

Los tiempos institucionales que tienen los EOE para organizar su labor cotidiana son parte de las disputas diarias que realizan para construir su posición en el entramado de relaciones institucionales en la escuela. Los llamados emergentes son acontecimientos que de alguna manera u otra modifican la temporalidad que los equipos pretenden fijar cuando organizan sus tiempos de funcionamiento, alteran sus tiempos institucionales esperables. En la mayoría de los casos son problemáticas socioeducativas inesperadas que modifican la cotidianidad escolar del EOE y de la escuela. Estas problemáticas como venimos afirmando son acontecimientos inesperados, pero que a la vez de tanto que suceden, muchas veces se naturaliza su existencia. Esta naturalización es tan fuerte que la vida escolar pareciese un derrotero de emergentes que se sucede uno tras otro. La importancia de salir de la lógica institucional de la emergencia continua es relevante, pero en la práctica es muy complejo modificar este tipo de lógicas. En nuestras entrevistas hemos contrapuesto la lógica de la emergencia a la posibilidad de crear nuevas condiciones institucionales de mediano y largo plazo, como lo muestra el siguiente extracto de la entrevista a la orientadora Laura.

“Entrevistador: ¿Cómo trabajan el tema de salir de lo emergente a construir condiciones institucionales más a largo plazo, más inclusivas, más democráticas?”

Laura: Es complejo salir del bombero que apaga el fuego todo el tiempo, pero también creo que en ese apagar, lo que tenemos que tratar de ver, es que en esas intervenciones que son emergentes y que siempre van a estar, porque en una escuela, en una institución siempre van a estar estas cuestiones emergentes, eso va a ser inevitable, eso también nos tiene que ayudar a nosotros a posicionarnos y decir bueno, esta situación nos irrumpe, pero así también como nos irrumpe nos tiene que dejar un momento de reflexión para saber cómo actuar, porque nos irrumpe pero a la vez también nos tiene que dejar: "bueno está bien, esta situación está pasando ahora, necesita que le demos una respuesta ahora" y en ese dar una respuesta ahora nos tenemos que tomar por lo menos cinco minutos, metafóricamente hablando, para decir : "nos sentamos y vemos y escuchamos tranquilos cual es la demanda real de la situación" me parece que eso también nos sirve a nosotros para posicionarnos y

decir : "esta situación que es emergente nos está atravesando" pero en ese dar respuesta, que se necesita obviamente, también tengo que tener un espacio para reflexionar y para poder dar de manera eficaz o contextualizar una respuesta que le pueda servir a la familia, porque si no es bueno nada. La emergencia siempre va a estar porque eso es inevitable, pero también como nos paremos en la emergencia nos va a decir cómo estamos posicionados y posicionadas para actuar" (Laura, OS, Nivel Primario).

Vale la pena aclarar que la crítica no es a lo emergente sino a una forma de abordaje institucional de las problemáticas socioeducativas que queda limitada a las emergencias. Lo emergente es parte de la vida institucional de una escuela y debe ser procesado institucionalmente. Se debe aprender de lo emergente, ya que enseña cosas que no se tenían en cuenta en el análisis institucional. Sin embargo, lo emergente no puede ser el factor determinante a largo plazo de la cotidianidad de los EOE. En el extracto de la entrevista de la OS Laura que reproducimos anteriormente, podemos ver como lo emergente a veces obliga al EOE a actuar *"como un bombero que tiene que ir a apagar un incendio"*, desvirtuando los tiempos que se imponen las propias orientadoras y los orientadores para organizar su trabajo. Sin embargo, la entrevistada reconoce que los emergentes son propios de la vida escolar y que es imposible de que no existan. Pero que es necesario tener *"cinco minutos"* para reflexionar sobre la situación y pensar la intervención. A veces, conseguir estos *"cinco minutos"* no es tan fácil, porque -como dice la entrevistada- requiere poder detenerse y evaluar cual es la demanda real de la situación.

Lo emergente son problemáticas socioeducativas que son propias de toda institución escolar y que no pueden ser pasadas por alto. Los EOE deben construir junto al resto de los docentes condiciones institucionales que puedan aprender de los emergentes y a la vez que puedan abordarlos de la mejor manera posible. Cuando se construyen nuevas condiciones institucionales a partir de las lecturas institucionales que se realizan de los emergentes, los mismos van disminuyendo; a mayor labor institucional por parte de los docentes los emergentes tienden a ser menos.

7.5.8 La contextualización

Los EOE tienen en sus miradas una cualidad característica, que es la contextualización de las problemáticas socioeducativas. Los relatos de los entrevistados mostraron como en sus experiencias como orientadoras y orientadores la capacidad de poner en contexto una

problemática, fue un plus en sus intervenciones que muchas veces hizo la diferencia en un abordaje institucional.

Las normativas, documentos y comunicaciones de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social indican y habilitan a los EOE a realizar intervenciones en contexto, no pensadas “en el aire”, sino de manera situada. La capacidad que tienen los equipos de evaluar las problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias les permitiría realizar intervenciones que tengan carácter integral y que comprendan la variedad de situaciones desde una perspectiva contextualizada. Esta capacidad de los EOE de contextualizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes es una característica fundamental en muchos EOE como se menciona en el siguiente extracto de entrevista:

*“Leonardo: Para mí es poder transmitir esta pata (el contextualizar) que por ahí el otro no tiene la posibilidad de ver, eso que al docente le aparece como oculto, que tiene que ver con **la complejidad de las trayectorias de vidas**, ya no educativas, de vida.”* (Leonardo, OS, Nivel Primario)

En este extracto de una entrevista se observa como la capacidad de contextualizar por parte de los EOE permite conocer “*la complejidad de las trayectorias de vida*” (Leonardo), complejidad que permanece oculta muchas veces. El aporte del equipo es poder dar luz a complejidad que permanece oculta, que es invisibilizada en las miradas de los actores institucionales.

La modalidad de PC y PS en sus normativas actuales prescriben y fomentan que los EOE deben comprender a la educación como un fenómeno social -como se la considera desde el enfoque constructivista de la enseñanza- pero no únicamente porque la enseñanza y los aprendizajes se realizan en el marco de las relaciones sociales del estudiante con sus docentes y sus compañeros. Sino porque además los estudiantes son sujetos que están en una comunidad y en una institución educativa particular, lo que implica que comprender sus problemáticas socioeducativas siempre tiene que ser en forma situada y comprendiendo su entorno social.

Si bien la modalidad de PC y PS impulsa que los EOE intervengan en forma contextualizada o situada, esto no sucede en todos los equipos. Existe la tensión en los EOE entre el modo de pensar las intervenciones de manera situada y el modo de pensarla de pensar a las mismas de manera reduccionista y unilateral, abstraídas del contexto institucional y del contexto comunitario. Tensión que siempre es permanente y exige a los EOE mucho compromiso para superarla.

7.6 La interdisciplinariedad y las miradas integrales

Las miradas que construyen los EOE por ser equipos interdisciplinarios, en los mejores casos tienden a ser integrales y globales, brindándoles la capacidad latente de comprender las problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias de un modo muy significativo; sopesando distintas dimensiones y construyendo respuestas que aborden la complejidad de los hechos que suceden en su escuela y su comunidad. La interdisciplinariedad es una característica fundamental que tienen los equipos para abordar las problemáticas que surgen en la escuela, que les permite problematizar la complejidad y la multidimensionalidad de las mismas. Esta característica también se ve reflejada en las normativas, como lo es en la Disposición N° 76/08 “Roles de los EOE” de la DGCyE, que impulsa que los equipos construyan miradas interdisciplinarias que les permitan comprender de modo global e integral las problemáticas socioeducativas. Se entiende desde las normativas a la interdisciplinariedad como la puesta en común de saberes profesionales, y no como la superposición de conocimientos disciplinares que están separados y compartimentados. La interdisciplinariedad se comprende como la producción de un saber en común que es el resultante de diversos saberes profesionales. Pero hay que aclarar que hablamos de interdisciplinariedad y no transdisciplina, en el sentido que la interdisciplinariedad es pensada como un momento de dialogo entre disciplinas diferentes en el cual ninguna pierde su especificidad. La interdisciplina no niega la especificidad del conocimiento, sino que se potencia a través de la interrelación de diferentes conocimientos disciplinares.

La necesidad de abordajes interdisciplinarios se debe a la complejidad de los objetos de intervención. Esta complejidad de los objetos de intervención se refiere a que las problemáticas socioeducativas no se pueden pensar unidimensionalmente, tiene diversas aristas que ponen en cuestión a cualquier intervención que sea muy parcial o unilateral en el abordaje. Por lo tanto, es imprescindible realizar abordajes que puedan dar respuesta a la complejidad. La interdisciplina permite a los EOE conceptualizar lo complejo de las demandas y construir abordajes adecuados que puedan comprender las especificidades de cada problemática.

La estructura orgánica que tienen los EOE al tener dos o tres roles²⁷²⁸, ocupados por distintos tipos de profesionales, predispone a un intercambio de perspectivas diferentes sobre las

²⁷ Actualmente en las modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en sus últimos documentos elaborados, se cambio la denominación de “Rol” a la de “Puesto de trabajo” para referirse a los cargos que ocupan las orientadoras y los orientadores. La denominación “Puesto de Trabajo” hace referencia al carácter de trabajadores de la educación que poseen las y los integrantes de los EOE.

problemáticas escolares. A la vez los EOE tienen a disposición un lugar físico (gabinete) y tiempos institucionales que le permiten generar momentos de intercambio entre las orientadoras y orientadores. Por consiguiente decimos que existen condiciones institucionales que favorecen a los EOE puedan construir instancias de reflexión interdisciplinaria. La interdisciplinariedad debería ser una parte esencial de las particulares miradas que poseen los EOE. A través de la lente que ofrece la interdisciplinariedad se habilitaría la forma de comprender integralmente a las problemáticas socioeducativas. Aunque a veces, más allá de las condiciones institucionales que tienen los EOE para intervenir a partir de la interdisciplinariedad, la misma no sucede.

A continuación, transcribimos un extracto de una entrevista, en el cual se describe la importancia que tiene la interdisciplina para lograr miradas más integrales al momento de construir una intervención.

“Entrevistador: ¿Ha cambiado la mirada del equipo en la actualidad?”

Valeria: Sí, cambió la mirada del equipo que trabaja específicamente lo pedagógico o (en) definir si este chico es para escuela común o especial, es más integral el trabajo para el cuidado del alumno y las respuestas de las necesidades del alumno y su familia. Si hay una mayor, si bien hay cuestiones desde lo pedagógico que el equipo trabaja, hay una mayor demanda de situaciones de vulnerabilidad, en donde el equipo ha tenido que capacitarse en montones de cuestiones. Uno tiene, si bien aporta desde la especificidad de su título o de su formación, hoy yo como OE tengo, más allá de que tengo un rol específico, la compañera que es OA tiene un rol desde el aprendizaje, obviamente tenemos que saber cosas de cuestiones de leyes, de resguardo, lo que es una guarda, una medida de abrigo, una presentación al servicio local, recursos legales, ó sea es como que la experiencia hace que uno tenga una formación intraequipo, el equipo mismo se va formando. Sí, hay un trabajo integral no solamente pedagógico, se abrió el abanico de posibilidades a un montón de cuestiones.” (Valeria, OA, Nivel Inicial y Primario)

La entrevistada nos expresa que la misma complejidad de los abordajes lleva a los equipos a construir una mirada más integral. Las y los integrantes de los EOE actúan desde su rol específico, sin embargo, el propio trabajo cotidiano los lleva a replantear sus propias formaciones profesionales y repensar sus propios puestos de trabajo en el equipo, priorizando la construcción de intervenciones desde la interdisciplinariedad. El carácter complejo e interseccional de las problemáticas abordadas hace necesario el trabajo en forma

²⁸ Orientadora Social u Orientador Social, Orientadora Educacional u Orientador Educacional y Orientadora en los Aprendizajes u Orientadora en los Aprendizajes.

interdisciplinaria.

El trabajo interdisciplinario es algo que se aprende en el EOE, las orientadoras y los orientadores cuando ingresan por primera vez a trabajar en un equipo van aprendiendo el “oficio”, y parte del mismo es el de hacer abordajes interdisciplinarios. El trabajo cotidiano resignifica los saberes profesionales; las orientadoras y los orientadores reflexionan sus saberes profesionales en relación a otros saberes y a los roles de los equipos, y es así como se comienza a construir la perspectiva interdisciplinaria. La interdisciplina solo se aprende en el día a día de los equipos y sus intervenciones, es un aprendizaje concreto y experiencial.

El carácter interdisciplinario de la labor de los EOE se relaciona con el enfoque interseccional de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, enfoque que hace hincapié en pensar las problemáticas socioeducativas tomando en cuenta las distintas formas de desigualdad o vulneración de derechos que tienen los sujetos. La interseccionalidad se refiere a que ante cada problemática socioeducativa se puede observar vulneraciones de derechos referidas a lo educativo, pero también a lo social, a la salud, a la vivienda, etc. Por lo que un abordaje que proteja los derechos y promueva ampliarlos, debe comprender que las problemáticas socioeducativas son fuertemente interseccionales. Hay una íntima relación entre los conceptos de interseccionalidad e interdisciplinariedad, poder construir intervenciones que se sustenten en profundidad en la interseccionalidad para abordar las diversas problemáticas requiere un trabajo interdisciplinar por parte del EOE. La interdisciplinariedad permite evaluar, planificar y aplicar acciones partiendo de comprender las complejidades propias de la interseccionalidad, construyendo abordajes integrales de problemáticas que manifiestan diversos tipos de vulneración de derechos.

Por último, nos parece importante volver a dejar planteado la importancia de los aportes del filósofo Edgar Morin (Morin: 2004, 1998) y sus reflexiones sobre el pensamiento complejo. El concepto de interdisciplinariedad tiene uno de sus fundamentos teóricos en los aportes de Morin, en su noción de que la realidad a conocer por el ser humano es compleja, con múltiples aristas y dimensiones. El filósofo francés critica las explicaciones unilaterales de los fenómenos, especialmente de los sociales y humanos, porque una explicación unilateral es en el fondo una simplificación. Si la realidad es compleja, multidimensional, necesita la articulación de diversas perspectivas disciplinares y teóricas para explicar su complejidad, por lo cual una perspectiva unilateral no puede abordar un fenómeno en forma integral. Siguiendo los desarrollos teóricos de Morin, solo a través de la interdisciplinariedad podemos abordar una situación problemática en el ámbito escolar y comunitario e intervenir adecuadamente.

7.7 Las diferentes miradas en la escuela

Las entrevistas han mostrado que existen tensiones entre los integrantes de los EOE como también entre los docentes y los equipos; y que las mismas están relacionadas con las distintas miradas que tienen los actores institucionales con respecto a lo escolar, las niñeces y adolescencias. Por lo general los EOE utilizan el dialogo como herramienta fundamental para dirimir las tensiones con el fin de impulsar miradas sobre los fenómenos educativos que sean más complejas e integrales. Sin embargo, cuando el mero dialogo no alcanza y está en juego los derechos de los estudiantes, las normativas como encuadre y como generadora de sentido sobre lo escolar son las herramientas que utilizan los EOE para resolver las tensiones que suceden en la escuela. Las normativas regulan las tensiones internas tanto en el propio EOE como también las tenciones en relación a los otros actores institucionales.

En el caso de las diferencias de miradas entre los EOE y los docentes se relacionan en gran medida al lugar que ocupan adentro de la institución escuela, esto los expresa muy bien el entrevistado Leonardo:

“Leonardo: En principio (el EOE) que puede hacer visible al interior de la institución algunas cuestiones que a veces aparecen fragmentadas, por ejemplo: la vida de los estudiantes más allá de las puertas de las escuelas, su casa, su situación familiar, lo que pasa más que nada en el interior de esa familia, como vive, que sufre.... Puede ver y transmitir eso que está pasando en la casa de los estudiantes y por ahí, bueno, el que solo ve al estudiante dentro del aula (refiriéndose a los docentes) solamente encuentra esa fotografía y no pude ver todo el proceso, y todo el resto de lo que transcurre en su vida...”
(Leonardo, OS, Nivel Primario)

Retomando las palabras del entrevistado, los EOE tiene la capacidad de generar miradas más globales sobre la vida escolar y las problemáticas que suceden en la misma, esto es en parte explicado por el lugar institucional que ocupa los equipos en la institución escolar. El lugar institucional que ocupan los EOE les provee la posibilidad de construir miradas más globales que abarquen las tres dimensiones de la intervención, que son la áulica, la institucional y la comunitaria. A la vez hay que resaltar que la interdisciplinariedad de los equipos -que cuando sucede- tiene un peso muy importante en las miradas que construyen los mismos, generando una perspectiva que puede llegar a interpelar a las miradas simplificadoras que atraviesan la escuela.

En el siguiente extracto de entrevista, el entrevistado profundiza en su opinión de que los

EOE pueden construir en algunas situaciones miradas más integrales y complejas, en este sentido nos manifiesta que las orientadoras y los orientadores retoman la dimensión de lo institucional. Las miradas de los EOE tienden a colocar las problemáticas educativas, no como problemáticas de un estudiante aislado, sino en el marco y las exigencias de la institución escolar.

“Leonardo: El equipo tiene una visión o una mirada, es verdad, en este sentido, más institucional y eso hace por ahí que la demanda de las situaciones que presenta cada docente sean vistas como obviamente una prioridad (por los docentes) y no puedan ser entendidas con toda la complejidad que requiere por ahí una intervención y esto sumado a las dificultades que tienen los equipos para poder avanzar o encontrar algún progreso...”
(Leonardo OS, Nivel Primario)

Este extracto de la entrevista de Leonardo, nos muestra las tensiones que existen entre las expectativas por las demandas de intervenciones por parte de los otros docentes de la escuela, que en algunos casos es vista por estos como una prioridad por aquellos, y la complejidad que requiere una intervención -según considera el equipo- en el marco de las necesidades de una institución escolar y de la propia dinámica institucional. Esto coloca a los EOE en el debate de cómo poder priorizar construir mejores condiciones institucionales, en vez de ir al ritmo de los emergentes escolares. Según nuestro entrevistado, los equipos construyen miradas sobre lo institucional que son muy significativas en el ámbito escolar pero que a veces no son compartidas por los otros docentes.

Asimismo, conviene destacar que las miradas que construyen los EOE no son mejores ni peores que las miradas de otros docentes, sino que son diferentes y particulares. Las orientadoras y los orientadores construyen miradas sobre lo educativo que poseen su importancia por su especificidad, por formar parte de un equipo interdisciplinario, del lugar que ocupan en el entramado institucional y de cómo interactúan con el resto de la comunidad educativa. En este sentido, hay que resaltar que las miradas de los EOE por más interesantes que puedan parecer siguen siendo en última instancia parciales, por lo que necesitan complementarse con las miradas de otros docentes de la institución escolar a la que pertenecen. Podemos afirmar que las intervenciones más efectivas son el producto de la complementariedad entre las miradas de los equipos y los otros docentes que habitan la escuela.

También podemos reflexionar sobre las miradas de las orientadoras y los orientadores desde otras aristas, como es la crítica a las concepciones más tradicionales sobre la escuela y la educación. Las miradas de los EOE en muchos casos buscan poner en cuestión las miradas

más “tradicionales” que existen sobre la institución escolar y su funcionamiento. En este extracto de entrevista la orientadora Florencia hace una crítica a las miradas “escolarizadas” sobre la escuela.

“Florencia: Porque me parece que los maestros no pueden concebir el acto educativo sin este marco (de la escuela en su formato tradicional), a ver, hay un punto que está bien que se reconozca el acto educativo dentro de lo que es la escuela, porque están en la escuela pero hay algo de sus propuestas, de lo didáctico y pedagógico, donde no pueden pensar el acto educativo en sí mismo y en función de eso pensar la propuesta, sino que quedan encorsetados o encarcelados y piensan que enseñar es dar las páginas del libro o enseñar lo que dice el libro que mandan del ministerio en el mejor de los casos o que compran los chicos, que ellos mismos mandan a comprar. Ahí, hay una complejidad que hay que desarmar, como un maestro que va a contactarse por primera vez con su alumno (revincular al estudiante a la escuela) piensa en mandarle una tarea, que más rico para trabajar la lectoescritura hubiera sido que mandarle una carta hablándole de la alegría que le significa a ella haber dado con su alumna y hubiera sido mucho más rico desde lo pedagógico, porque es poner en acto la función social de la escritura, es empezar a armar lazo, pero (el maestro) no pudo ver nada de todo esto, es como que su mirada queda en que ellos tienen que enseñar verbos, sustantivos y adjetivos, tienen que enseñar que la M con la A es MA, no pueden darle la dimensión política a la educación y entonces quedan como una letra muerta es lo que terminan dándole a los chicos.” (Florencia, OE, Nivel Primaria)

La orientadora denomina como una mirada “escolarizante” cuando los docentes entienden la acción de enseñar sin tomar en cuenta el contexto sociocomunitario de los estudiantes, ni considerar la educación como un proceso social. Esta mirada según la orientadora sucede cuando se enseña reduciendo la práctica educativa a enseñar contenidos sin tomar en cuenta el carácter social de la educación, la necesidad de pensar a la escuela como un espacio de resguardo y ampliación de derechos; en pocas palabras, sin tomar en cuenta la función social y comunitaria que tiene la escuela en la comunidad. La entrevistada supone que los docentes quedan “encarcelados” o “encorsetados” en los formatos de enseñar naturalizados e institucionalizados históricamente en la escuela. Recalca la importancia de “desarmar” estas formas naturalizadas de enseñar, de repensar cómo se enseña y cómo se construye por parte los docentes en general las propuestas educativas que llevan a cabo. Asimismo que es posible y necesario que a partir problematizar las prácticas de enseñanza se generen nuevas y mejores condiciones institucionales en las escuelas. De nuestra parte nos parece necesario resaltar la importancia de problematizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en la escuela, pero a sabiendas que los equipos junto a los otros docentes deben generar espacios

en la escuela para repensar las prácticas educativas de todos los actores institucionales, obviamente incluyendo también los propios EOE. Esta reflexión crítica colectiva e institucional tiene que ser sobre las prácticas educativas de los EOE y de los otros docentes, para así poder generar un análisis profundo de cómo se enseña en una institución escolar. La complementariedad entre los saberes de los EOE y los saberes de los demás docentes es imprescindible para comprender y mejorar las prácticas educativas en las instituciones escolares.

A la perspectiva “escolarizante” en el ámbito de la escuela, la orientadora le opone una contraria, que entiende la función de la escuela en el marco de una comunidad, de un barrio y de determinadas familias. Que piensa a la escuela como una institución ampliadora de derechos, y que reconoce el carácter político de la educación y de la función del EOE. Se propone que el acto educativo no debe ser meramente repetitivo y rutinario, sino que se debe partir de la reflexión del docente sobre las complejidades que tiene el enseñar. Si no, se caería en un modo de enseñanza encorsetada en prácticas institucionales naturalizadas, que repiten esquemas educativos sin reflexionar si se aplican o no en tal situación concreta.

Para los EOE tiene mucha importancia el construir una reflexión crítica sobre qué enseña y cómo se enseña. Las orientadoras y los orientadores colaboran en las instituciones escolares en repensar las prácticas docentes en el marco de la complejidad. La educación como tal es un fenómeno complejo, multidimensional, con dimensiones sociales, culturales, psicológicas, biológicas y políticas, por lo que cualquier perspectiva unilateral termina siendo un reduccionismo simplificador. Las orientadoras y los orientadores intervienen en la escuela mostrando la complejidad del fenómeno educativo, y especialmente recalcando su carácter social. Enunciando en la escuela, que la educación es un fenómeno social que existe siempre en la relación con los otros, es decir que la enseñanza y el aprender como prácticas humanas son relaciones sociales.

Las miradas particulares que tienen las orientadoras y los orientadores de los EOE, retomando los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, se pueden pensar como una forma de habitus profesional específico. Es decir que las orientadoras y los orientadores poseen esquemas conceptuales, que expresan valores ético-políticos, científicos, profesionales con los cuales construyen sus acciones en relación a lo escolar y a la comunidad educativa. El habitus de las orientadoras y los orientadores es el resultado de sus formaciones profesionales, de los lineamientos y enfoques de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, del lugar institucional que ocupan en la escuela; como también de la propia experiencia cotidiana de los integrantes de los EOE en las instituciones

escolares.

Comprender la particularidad del habitus profesional de las orientadoras y los orientadores nos permite entender cómo son los procesos de construcción de intervenciones por parte de los equipos. Es por eso que nuestra investigación en gran medida es el análisis del habitus de las orientadoras y los orientadores en relación a la producción de sus intervenciones. Las miradas tan significativas que construyen los EOE sobre la cotidianidad escolar son expresiones de estos esquemas sociales que regulan las acciones y percepciones, y que se manifiestan en los abordajes de las problemáticas socioeducativas. Este habitus particular que se manifiesta en una forma también particular de entender la educación, muchas veces entra en contradicción con otros modos de comprender a lo educativo y lo escolar por parte de otros actores, generando disensos o conflictos adentro de la comunidad educativa.

7.7.1 El dialogo y las normativas

Los procesos de construcción de las intervenciones suceden a través de la interacción de varios actores institucionales, en la cual el dialogo es un medio de construir intervenciones aunando saberes sobre lo escolar. Sin embargo el dialogo²⁹-como las acciones de los actores institucionales- se realizan en el marco del conjunto de normas que regulan la vida institucional. Las normativas -leyes, resoluciones, disposiciones, comunicaciones y demás- son reguladoras de la vida institucional y proveen de sentido a las propias acciones y a los diálogos. Marcan lo que es posible y no es posible en la escuela, marcan cómo se debería actuar y cómo no se debería actuar. Las normativas restringen las acciones de los actores institucionales, pero también las habilitan o directamente exigen otras.

En los momentos de conflicto o disensos entre las diversas miradas de los actores institucionales en la escuela, el dialogo y las normativas tienen la función de resolver las disputas. Específicamente en lo referido al dialogo, observamos en el mismo las tensiones que hay entre las miradas que tiene el EOE y las miradas que tienen los otros docentes en relación a lo escolar y a las niñeces. En lo concerniente a estas tensiones según los relatos de las orientadoras y los orientadores, cuando el dialogo entre los actores institucionales no alcanza para llegar a acuerdos, se supera muchas veces exponiendo las normativas. El dialogo como herramienta de generar acuerdos entre los actores intencionales como también

²⁹ Para nosotros el dialogo es una forma de relación social, y en tanto relación social es un conjunto de acciones.

con los estudiantes y sus familias es muy importante en la vida institucional de una escuela. Pero estos diálogos se realizan en el marco de las normativas, pues los entrevistados han manifestado que las normativas son también una herramienta fundamental al momento de dirimir controversias en los procesos de construcción de intervenciones.

En el siguiente extracto de una entrevista se observa con claridad la función que ocupan las normativas en los EOE y su relación con respecto a la resolución de conflictos cuando no hay consensos con otros actores institucionales.

“Leonardo: ...hay normativas que encuadran también nuestra tarea y tampoco hay mucho margen cuando hay cuestiones que atender, y que son más de principio, en ese sentido hay normativas que también regulan tu rol, tu actividad, tu intervención y cuando no hay consenso uno tiene que buscar, (...) yo creo que si hay consenso todo bárbaro, como se construye el consenso y porque hay criterios comunes, porque todos acordamos cuales son las prioridades para atender. Pero cuando el consenso se rompe hay que remitirse a la normativa y lo que uno considera que es prioridad dentro de las intervenciones que hay que hacer. Son esas dos entendes, no hay otras.” (Leonardo, OS, Nivel Primario y Nivel Secundario).

Las normativas no son solamente una regulación de las acciones que pueden realizar los equipos y sobre las que no, sino que ofrece un paradigma para pensar la escuela y la función de los EOE. Proveen de un sentido específico a las acciones e intervenciones de los EOE, al llevar la política educativa de un gobierno en forma concreta al territorio escolar. Las normativas son expresión de las políticas educativas que llevan a cabo el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el Gobierno Nacional, y que los equipos llevan al territorio. En este sentido, siempre hay que recordar que toda política educativa es al fin de cuentas expresa una concepción sobre la educación en el marco de las disputas políticas de la sociedad, por lo cual su bajada a territorio no está exenta de disputas en relación a su interpretación y aplicación. A grandes rasgos las normativas como expresión jurídica y administrativa de la política educativa del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el Gobierno Nacional entiende a la educación como un derecho de los niños, niñas y adolescentes, siendo además aquellos sujetos de múltiples derechos que hay que promover y garantizar por parte de las políticas públicas. Sin embargo, la aplicación de las políticas públicas en la escuela sigue siendo motivo de disputas en tanto a las interpretaciones que realizan los actores institucionales sobre las mismas, como también a las posibilidades de una efectiva aplicación.

Como se menciona en este extracto de entrevista las normativas es un modo que tiene los

EOE de dirimir las diferencias con los docentes sobre cuestiones pedagógicas;

“Florenia: A mí me parece que el lugar más complejo y más difícil es la cuestión específica de lo pedagógico, porque hay todo un encuadre hoy, una perspectiva de derechos y demás que con mayor o menos aceptación, los maestros lo toleran, en el peor de los casos. Hay maestros que son piolas y que esto ya lo tienen como en su agenda y en su cabeza, esto de que todos los pibes tienen que estar adentro de la escuela. Con el maestro que pone demasiada resistencia, en situaciones de tensión tenemos toda la ley que nos ampara, el problema es que después ahí tiene que ocurrir algo que tiene que ver con el lazo de amor finalmente que es el acto educativo y si no hay algo de esto, el maestro de “culo” no va a lograr que el pibe aprenda y ese es el meollo donde se terminan dirimiendo las cuestiones y es complejo, porque me parece que todos los maestros, con mayor o menor aceptación saben que los pibes tienen que estar adentro de la escuela...” (Florenia, OE Nivel primario y Nivel Secundario)

La orientadora nos manifiesta que cuando hay diferencias entre el equipo y los docentes sobre cuestiones pedagógicas, la enunciación de las normativas aportan a reducir los conflictos en las escuelas, a partir de mostrar cómo se debe entender a la educación y a los derechos de los estudiantes. Sin embargo, la orientadora advierte que la imposición de la normativa a los actores de la comunidad educativa en forma unilateral y sin la presencia del dialogo, no es lo deseable ni es efectivo para mejorar las practicas educativas. Consideramos que la mejor forma de modificar las practicas educativas no es meramente a través del carácter prescriptivo de las normas, sino por el dialogo cotidiano que realiza el cuerpo docente -incluido el EOE- para problematizar sus prácticas y construir nuevas prácticas educativas más inclusivas. Si bien las normativas zanján discusiones por su carácter prescriptivo, solamente la reflexión colectiva a largo plazo construye una cultura institucional renovada. Por lo cual reconocemos la importancia de la normativa para resolver conflictos, pero también advertimos de la importancia del dialogo colectivo e institucional.

7.7.2 Percepción diversa de las normativas por parte de los entrevistados

En los relatos de los entrevistados se observó que la relación con las normativas no parece ser simple ni unilateral. Observamos relatos en las entrevistas en las que se considera que las normativas encuadran legalmente una mirada sobre lo educativo y los derechos de los

estudiantes, habilitando acciones de promoción y reguardo de estos derechos, pero también muestran ciertos límites. Hay orientadoras y orientadores que suelen considerar a las normativas como muy generales y que están lejos de la vida real de la escuela. En este punto es importante, analizar y comprender como los EOE llevan las normativas al territorio, y lo que es más importante, como las prácticas de los EOE resignifican esas normativas en el día a día de las escuelas.

Los entrevistados más críticos a las normativas nos manifestaron relatos similares al siguiente:

“Entonces la normativa funciona como si todo funcionaría bien, las normativas hablan de una manera en medio de una sociedad donde todo parecería que funciona bárbaro, pero al quedar la escuela sola con la familia, sola en la comunidad y en ausencia de otras instituciones del Estado, es donde nos damos cuenta que a veces las normativas hacen agua y es eso más que nada” (Leonardo OS, Nivel Primario y Nivel Secundario)

Por lo cual podemos afirmar que la relación que tienen las orientadoras y los orientadores en relación a los diversos tipos de normativas es por demás variable, muchas veces se pondera cosas buenas de las normativas y otras veces se resalta cosas negativas. Esta diversidad de ponderación no es solamente a partir opiniones de diferentes orientadoras y orientadores, sino que ocurre esta percepción múltiple muchas veces en una misma orientadora u orientador. Es decir, las propias orientadoras y orientadores tienen una diversa percepción compuesta elementos positivos y negativos en relación al conjunto de normas que rigen en el sistema educativo provincial.

En este trabajo de investigación no queremos realizar una valoración positiva o negativa de las normas que regulan la actividad de los docentes y específicamente de los EOE, pero si nos animamos a decir que existe una variedad de percepciones sobre las normativas por parte de las orientadoras y los orientadores. Como también hay una multiplicidad de resignificaciones de las normativas a nivel escenario escolar por parte de las orientadoras y los orientadores en el marco de sus acciones e intervenciones. Es por eso importante tener en cuenta que durante los procesos de construcción de las intervenciones siempre hay una concretización de las normas a en el ámbito escolar y comunitarios, dicho de otra manera, cuando los equipos construyen sus intervenciones lo hacen reinterpretando y resignificando las normativas vigentes del sistema educativo provincial y nacional.

7.7.3 La “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” y su uso por parte de los EOE.

Una de las normativas más utilizadas por los EOE es la “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” Comunicación Conjunta 01/2012³⁰. Esta normativa es central para los actores institucionales en la escuela, pero particularmente para el EOE, proveyendo un conjunto de posibles acciones a realizar por la institución escolar según diversas situaciones de conflicto en el escenario escolar. Esta normativa establece acciones a seguir; pero no al modo de un protocolo, sino al modo de una guía de acciones que se aplicaran dependiendo de la evaluación de una situación de conflicto concreta. En un protocolo se prescriben acciones que hay seguir si o si, en la forma y en el orden establecido. En cambio, en la guía las acciones, las acciones que se utilizan y su forma de hacerlo, está librado a la evaluación que haga la institución.

La Guía de Orientación, es una de las normativas imprescindibles para los equipos, le proveen un marco ineludible para pensar y planificar sus intervenciones. Parte del principio que los Niños, Niñas y Adolescentes son sujetos de derecho, y que las intervenciones tienen la misión de proteger y promocionar sus derechos. Hay en esta guía una perspectiva integral de la defensa de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Los EOE al tomar de referencia la Guía de Orientación construyen sus intervenciones desde el enfoque de derechos, es decir orientadas a proteger y promocionar los derechos de los estudiantes en forma integral.

Otro principio fundamental de la Guía de Orientación es la importancia de la corresponsabilidad. La protección de los derechos de los niños no es solo responsabilidad de un único actor institucional, ya sea el EOE o el equipo directivo, sino de la escuela como institución. Todos los actores de la institución escolar están implicados en garantizar los derechos de los estudiantes y deben poder accionar en conjunto para llegar a ese fin. Tampoco es meramente responsabilidad de la escuela resguardar los derechos de sus alumnos, sino del abanico de instituciones públicas que tienen como función del cuidado de la ciudadanía. Como existe corresponsabilidad adentro de la escuela, también existe corresponsabilidad con otras instituciones. La corresponsabilidad entre instituciones genera la posibilidad de construir redes que permitan dar respuesta a las situaciones de conflicto en escenario escolar.

Si bien ha pasado más de diez años de haberse comunicado la Guía de Orientación, todavía

³⁰ Desde ahora en este trabajo de investigación para facilitar la lectura se la nombrará simplemente como Guía de Orientación.

se la puede considerar como una comunicación que aún no ha sido apropiada plenamente en muchas escuelas. El entrevistado Fernando nos aporta su opinión sobre la apropiación de esta normativa en el ámbito escolar.

“Igualmente yo fui participe de la 1/12, la guía³¹, en diciembre del 2012 estuve en Mar del Plata en la presentación de la guía y fue una experiencia muy linda. Depende como lo mire uno en la línea de tiempo, para algunos es muy nueva, para algunos ya está trillada, pero en el transcurso de tiempo es una normativa que tiene 10 años. Entonces los que siempre trabajamos (la Guía de Orientaciones), no sé porque, se trabaja mucho y se pelea mucho para poder introducir, porque es una comunicación conjunta para todos los niveles y todas las modalidades y en realidad parece que el que la tiene solamente son los equipos de orientación escolar o la modalidad de psicología y uno siempre está capacitando al directivo o a inspectores de otros niveles o modalidades siempre ahondando sobre esa guía que tendría que ser una manual dentro de estas intervenciones de alta complejidad.” (Fernando, OS, Nivel Primario)

El entrevistado nos expresa las dificultades que tiene la Guía de Orientaciones para llegar a terminar de ser apropiada en la escuela. Ante la falta de apropiación de la misma los EOE tienen, según cuenta Fernando, la actitud de promocionar la guía en las escuelas entre el resto de los docentes, y de convertirla en una herramienta de trabajo en común con los directivos. El trabajo del equipo es en este sentido llevar la Guía de Orientación a la vida cotidiana de las escuelas. Si bien la guía es una comunicación en conjunto de todas las modalidades de la DGCyE, los equipos la valoran especialmente y la tienen como una herramienta fundamental para su trabajo. A partir del uso de la misma orientan a los docentes, en particular a los equipos directivos, sobre cómo actuar ante situaciones de conflictos en escenarios escolares.

En el caso de la Guía de Orientaciones los EOE la ponen a prueba como normativa todos los días en su trabajo cotidiano, observando sus posibilidades y sus límites. En general la guía es vista por los equipo como algo muy positivo, ya que enumera posibles acciones a llevar cabo en una situación de conflicto. Sin embargo consideramos que el aporte más importante es que provee un encuadre por un lado legal y administrativo, y por el otro un encuadre teórico de cómo accionar ante situaciones de conflicto. La legalidad y el paradigma teórico que fundamenta a la Guía de Orientaciones construyen el sentido de las acciones e intervenciones de los equipos.

³¹ La Comunicación Conjunta Nº 1/12 de la DGCyE “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”

La Guía de Orientaciones como ya hemos mencionado no es un protocolo, sino como bien dice su nombre es una guía de orientaciones sobre las posibles acciones en el marco de situaciones de conflicto particulares. Sin embargo siempre está el peligro de que la Guía de Orientaciones se burocratice como herramienta, y pierda su esencia convirtiéndose en un protocolo abstracto y rígido. La orientadora Florencia no expresa en la entrevista su preocupación para que la guía no se convierta en un protocolo sin reflexión.

“Bueno, ahí de movida tenemos la guía 1/12 que nos orienta en como intervenir, el problema a veces es que eso no se transforme en un protocolo sin reflexión, una cuestión que hay que aplicar sin demasiado miramiento mas allá de eso.” (Florencia, OE, Nivel Primario y Nivel Secundario)

El peligro de que la Guía de Orientaciones se convierta en un protocolo, entendiendo protocolo a partir de los dichos de la orientadora Florencia, es decir como un conjunto de acciones prescriptas y aplicadas sin contemplar la situación concreta, es visto por la orientadora con mucha preocupación. La Guía de Orientaciones es concebida como un conjunto de posibles acciones, con las cuales se evaluará su pertinencia y su modo de aplicación en una situación concreta. En la evaluación de cómo aplicar la guía siempre hay muchos factores en juego, como la corresponsabilidad de los diferentes actores de la comunidad educativa, cuáles son las posibilidades reales de acceso a recursos materiales y humanos, etc.

Los modos de aplicación de la Guía de Orientaciones dependen mucho de la capacidad que tengan los docentes intervinientes de hacer análisis de las situaciones concreta. En el caso de los equipos este tipo de análisis depende mucho de los roles³² de EOE, de la formación profesional de las orientadoras y los orientadores, de sus experiencias laborales, y de sus formas de entender la educación, las adolescencias y las niñeces. Las miradas que construyan los EOE son fundamentales en la evaluación de cómo aplicar las acciones recomendadas por la guía ante las situaciones conflictivas que suceden en el escenario escolar. Conocer las miradas particulares que construyen los equipos sobre la educación, las niñeces y adolescencias nos permitirá comprender mejor los modos de aplicación de la Guía de Orientaciones.

³² Vale recordar que por roles del EOE nos referimos a los roles del OS, OE, OA y FO.

7.7.4 Los cambios de miradas de los docentes

Con la modificación de las leyes y normativas educativas se fue modificando la relación de los docentes con los EOE; no solamente a nivel semántico³³ -de las palabras que se utilizan en la escuela- sino también en forma concreta de la participación de los EOE en la institución escolar. Tomamos, por ejemplo, lo que nos cuenta la entrevistada Valeria.

“Valeria: Es variada la predisposición que hay, tenemos docentes muy abiertas, que vienen al equipo a buscar ayuda porque han agotado instancias, porque creen que han hecho mucho y no ven avances y están abiertas al trabajo en conjunto con el equipo, que por suerte es la mayoría, en esta instancia. En otros años, yo hace trece años que estoy en equipos de orientación, y al principio costaba mucho que nosotros entráramos al aula y pudiéramos dar aportes, era invasivo para las docentes. Sigue habiendo ciertas docentes que manejan esta postura de “porque entra al aula a decirme que tengo que hacer con mis alumnos”, pero bueno ha cambiado porque creo que se ha visto que los aportes del equipo logran esta cuestión de buscar una propuesta que ayude al alumno a avanzar y es dentro de la escuela y con las propuestas institucionales... pero este último tiempo son las menos las que no aceptan el trabajo del equipo o que ven como algo molesto la visita del equipo al aula.”
(Valeria, OA, Nivel Primario)

Valeria nos muestra que, a pesar de la resistencia de las maestras a recibir la colaboración de los EOE dentro del aula, el equipo al que ella pertenece fue logrando posicionarse de una forma diferente. Consiguieron que las maestras fueran aceptando que el EOE tiene una función importante en garantizar el derecho a la educación y que su participación en el aula sea necesaria. La entrevistada junto a sus compañeras de equipo trabajaron la idea de la corresponsabilidad de los actores institucionales en la escuela, partiendo del principio que en la escuela los alumnos son alumnos de todos, no solo de la maestra de grado. Pero llegar a construir por la orientadora y sus compañeras este tipo de posicionamiento del EOE, les llevó un largo tiempo de trabajo cotidiano, que a partir de aportes concretos fueron contrarrestando la percepción que tienen los docentes de que los EOE son invasivos en el espacio del aula. Los procesos de construcción de los posicionamientos por parte de los equipos son históricos y concretos en las instituciones escolares; se enmarcan en las formas de constituirse de las tramas institucionales. Estos procesos son parte de los cambios legislativos y normativos a nivel sistema educativo, pero las disputas en la construcción de los posicionamientos de los EOE van más allá de los cambios legislativos, se realizan día a día para construir un tipo

³³ La cuestión discursiva y semántica la abordaremos en el próximo segmento de este trabajo de investigación.

nuevo de institucionalidad.

Los EOE muchas veces tienen una función práctica de difusores y promotores de las nuevas normativas y concepciones sobre la educación en la cotidianidad de las escuelas. Sin embargo, estos cambios a nivel institucional como venimos afirmando no están exentos de conflictos y disputas. Son procesos en los cuales los EOE numerosas veces se comportan como impulsores de la constitución de nuevas institucionalidades, pero también hay que decir que en muchos casos tienen que luchar contra las resistencias de los propios actores institucionales³⁴. Los equipos son partícipes importantes en la tarea de aportar a que se construyan entre las docentes nuevas miradas sobre la educación, las niñeces y adolescencias. Pero como venimos afirmando esta tarea de fomentar la construcción de nuevas miradas sobre la educación y los estudiantes puede suceder con momentos de resistencias y disputas con otros docentes.

7.8 El EOE y los discursos que circulan en las escuelas

Las normativas proveen el sentido a las intervenciones porque trae un léxico específico que rompe con los sentidos comunes que portan los actores institucionales en las escuelas. Este lenguaje específico es el que construye las típicas miradas de los EOE. Sin embargo, cuando hay cambios de normativas se sucede una modificación del léxico utilizado en el sistema educativo provincial, además se expresa en modificaciones en las formas de entender a la educación. Si estos cambios son muy profundos y de carácter global, podemos hablar de un cambio de paradigma de cómo entender la escuela y a los estudiantes. Un ejemplo, muy claro y estructural de la semántica de un nuevo paradigma en educación, es el que se observa a partir de las modificaciones de legislación educativa y de protección de los niños, que se manifiesta en las escuelas en pasar de hablar de menores de edad a hablar del niño como sujeto de derecho.

Las políticas educativas que se materializan en las normativas particulares, se manifiestan concretamente en el ámbito escolar a través discursos. Sin embargo, las normativas en su aplicación en las escuelas son materia de debate, de aceptación y de rechazo, por lo cual hay una variedad de discursos sobre las mismas. En estos discursos que atraviesan las escuelas se pueden observar las confrontaciones entre diversas miradas sobre lo que se entiende por

³⁴ Hay que resaltar que los EOE durante los procesos de innovación educativa también muchas veces tienen que superar las resistencias y controversias que pueden surgir entre los mismos integrantes de equipo.

educación. El tipo de discurso y de palabras que utilizan los docentes manifiesta las disputas sobre las políticas públicas, y en este sentido, los EOE interpelan muchas veces a partir del uso de las palabras. En la acción de orientar, los equipos ponen en tensión las palabras que se utilizan en la escuela, poniendo a la vez de esta manera en discusión las miradas más tradicionales y preexistentes sobre lo escolar.

Damos un ejemplo de cómo confrontan en las palabras las distintas miradas:

“Entrevistador: ¿A qué te referís con que las maestras nuevas tienen una idea más clara del trabajo en equipo en la institución, la correponsabilidad y que en cambio las maestras viejas se piensan “como dueñas del aula y que nadie se meta”?

*Analía: y la palabra, porque en realidad lo que ellas hacen es una **solicitud de intervención**, para la maestra que lleva más años en la escuela es una **derivación**, no pueden cambiar eso, para ellas es lo mismo, cuando vos les queres explicar la diferencia: “no, no, es lo mismo” (dice la maestra) y a partir de ese momento te dicen “yo ya mandé la derivación”, no quieren calificar, no quieren hacer otro trabajo porque sienten que paso a ser alumno del equipo, y ahí estamos en problemas.” (Entrevista a Analía, OE, Nivel Primario y Nivel Inicial).*

En este extracto de una entrevista, podemos observar como la entrevistada nos muestra las disputas por las palabras adentro de la escuela. En este ejemplo la disputa sucede entre las palabras “derivación” y “solicitud de intervención”, en el cual la primera palabra tiene una impronta de resabio “medicalista” para pensar la intervención de los EOE. La influencia del modelo medico se hizo parte del sentido común en la escuela y a veces se manifiesta a la hora de pensar las acciones de los EOE. En la actualidad, los EOE cuestionan esas miradas del sentido común y utilizan las palabras “solicitud de intervención” para referirse al acto administrativo y pedagógico en el cual los docentes piden al EOE que intervenga ante una problemática socioeducativa.

Para la entrevistada Analía la palabra de derivación, también está relacionada con la idea de que los docentes, muchas veces “derivan” a los alumnos al EOE quitándose asimismo responsabilidad ante una situación que afecte la trayectoria educativa o ante una vulneración de derechos. La idea de derivación que la entrevistada aduce a los docentes, la entiende con el sentido de que hay ciertas problemáticas de los estudiantes que son únicamente responsabilidad del EOE. Ante esta idea que estaría en el sentido común de la docencia, los discursos de los equipos oponen el concepto de *corresponsabilidad*, en el cual se hace hincapié en que las problemáticas socioeducativas se abordan institucionalmente y no únicamente desde la práctica profesional de los EOE. El concepto de la corresponsabilidad pone en cuestión concepciones heredadas sobre la organización escolar. Rompe con la idea

de carácter muy formalista de la organización escolar, en el cual cada rol en la escuela ocupa un lugar estanco y compartimentado. En cambio, la corresponsabilidad nos presenta la concepción de que los roles en la escuela trabajan desde su especificidad en forma interrelacionada.

La entrevistada Analía nos manifiesta en este extracto de su entrevista como la disputa por las palabras se plasma en una escuela concreta. Nos cuenta como hay en sus escuelas “maestras viejas” que mantienen discursos en el cual predomina miradas en las cuales las situaciones problemáticas son asuntos del EOE y en cambio el aula es asunto de las maestras. En cambio, según el relato de la orientadora, las “maestras nuevas” son más abiertas a comprender el concepto de corresponsabilidad y a interactuar con el EOE.

7.8.1 La naturalización del fracaso escolar

La capacidad que tiene los EOE de poder contextualizar las trayectorias educativas de los estudiantes, es una herramienta metodológica muy importante en las orientaciones que realizan a los docentes. Ya que permite problematizar algunos discursos que circulan en la escuela que tienden a considerar que hay estudiantes que no podrían ser educados. Son discursos que denominamos fatalistas porque naturalizan tipos de trayectorias educativas vinculadas a un supuesto fracaso escolar, tienen un carácter determinista sobre cómo se entienden los procesos de aprendizajes y las trayectorias educativas. Estos discursos que esencializan en algunos estudiantes la imposibilidad de aprender, pueden ser desarmados por las miradas contextualizadoras e integrales que los equipos construyen con otros docentes. Las problemáticas educativas y/o de convivencia son dependiendo la situación, producto de muchos factores sociales, culturales, psicológicos y orgánicos. Por lo cual los EOE por sus especificidades como equipo interdisciplinario, pueden colaborar en construir una perspectiva integral que busque generar respuestas integrales. La contextualización problematiza las miradas esencialistas y naturalizadoras sobre la educación y los aprendizajes, cuestionando los discursos fatalistas sobre la imposibilidad de educarse de algunos estudiantes.

Los mejores aportes de los equipos para el abordaje de las diversas problemáticas son cuando logran colaborar con la reflexión que realizan el conjunto con la comunidad educativa sobre lo institucional en las escuelas. Poner en cuestión las condiciones institucionales permite salir de una perspectiva de abordaje individualista a pasar a un abordaje más colectivo e institucional. Los EOE en tanto estructura territorial de la modalidad de PC y PS poseen

características institucionales e históricas que potencialmente les permitirían desarmar los discursos en las escuelas en los que se esencializa un destino de fracaso escolar para un estudiante determinado, discursos que se sustentan muchas veces en distintos reduccionismos vinculados al biologicismo, psicologismo y sociologismo, o meramente a prejuicios del sentido común. Por supuesto, que de estas características que se fueron construyendo con el propio desarrollo histórico de la modalidad de PC y PS, no se desprende que necesariamente los EOE siempre construyan miradas que problematiquen las trayectorias educativas, también suelen caer en reduccionismos. Cabe preguntarse cómo en variadas ocasiones se generan en los equipos miradas que reproducen reduccionismos y simplificaciones sobre la educación. A la vez queremos volver a afirmar que repensar las condiciones institucionales nos es meramente una acción del EOE, sino que se realiza con el conjunto de los actores institucionales. Diremos que la forma más profunda de reflexionar y actuar sobre lo institucional es cuando se realiza con toda la comunidad educativa.

7.8.2 Los discursos punitivistas que circulan en la escuela en relación a las familias

En algunas entrevistas realizadas a integrantes de los EOE, hemos registrado la mención a un tipo particular de discursos de los docentes y de las propias orientadoras y orientadores en relación a las familias de las escuelas que denominaremos punitivista. Este tipo de discursos que se construyen en las instituciones escolares hacen hincapié en forma abstracta de la responsabilidad de las familias -casi siempre haciendo referencia a las madres- sobre el cuidado de los niños, niñas y adolescentes. No queremos desresponsabilizar a las familias sobre el cuidado de los estudiantes, sobre el rol que les ocupan en preservar los derechos de los mismos. Sin embargo, entendemos que la responsabilidad de los adultos no hay que entenderla en forma abstracta. Sino en el marco de un contexto social, ambiental y cultural que da sentido a la relación de los adultos con los niños. Llamamos en nuestra investigación discursos punitivista a los discursos que suponen que las problemáticas de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, es únicamente causa de familias que no quieren o no saben cuidarlos. Discursos que tienden a construir en el imaginario escolar a las familias como victimarias y a los alumnos vulnerados como víctimas. Este tipo de discursos son simplificadores de la realidad social y cultural, olvidando que las evaluaciones que se realizan sobre cualquier problemática escolar deben ser integral, es decir que deben sopesar dimensiones como lo social, cultural, normativas, psicológico, etc. Son discursos con una fuerte impronta del sentido común y que en muchas veces poseen con un sustento

psicologista o biologicista, que los apartan de las perspectivas pedagógicas y sociales que emanan de las normativas y leyes que regulan al sistema educativo provincial y al nacional.

Sin embargo, repetimos, no queremos des responsabilizar a las familias, sino manifestar la importancia de comprender las problemáticas educativas de una perspectiva global y multidimensional. Para luego construir intervenciones integrales, que sopesen todos los factores intervinientes. Esto es también reconocer el concepto de corresponsabilidad, en el cual no solamente las familias son responsables de velar por los derechos de los estudiantes, sino también la Escuela y el Estado a través de las políticas públicas.

En sus abordajes los EOE tienden en algunas situaciones a poner en discusión las miradas punitivistas que circulan por las escuelas, planteando evaluaciones multidimensionales y multidisciplinarias de problemáticas socioeducativas. Contextualizan hechos que inicialmente se ven parcialmente y en forma sesgada.

Transcribimos una parte de la entrevista a la orientadora Silvana que se refiere a la temática del punitivismo.

“Silvana: Y que pretenden que la intervención vaya por ahí, me aconsejan y me pasa con los directivos o con algunos maestros, que yo le hable a la madre desde la vulneración del derecho, por ejemplo: el niño tiene que acudir a la escuela porque se está vulnerando el derecho y es verdad que se vulnera un derecho; pero me parece que el puente no tiene que ir desde el lado de (las familias vulneren el derecho de los niños al no mandarlos a la escuela)... por ahí necesariamente... uno puede mencionar esto entre otras cosas, tratar de ver porque falta (a la escuela), no ir y repetir un discurso (de falta de responsabilidad) en un contexto de visita domiciliaria.

Entrevistador: ¿Entonces, el problema es cuando se convierte a la familia en victimaria del niño?

Silvana: Claro, me parece que el rol del equipo, lo que podemos hacer como (orientadoras y orientadores) sociales es tratar de ayudar a revincular, no puede ser (la intervención) dada por ir a acusar a la familia de que se está vulnerando (el derecho a los niños de ir a la escuela)... me parece que eso ya está implícito, me parece que la familia debe tener una situación que impide que realmente ese chico concurra a la escuela, me parece que es ahí a donde tenemos que ir (apuntar), no quedarnos en lo que se ve, sino buscar un poquito más allá por qué se da.” (Silvana, OS, Nivel Primario).

En esta entrevista la orientadora critica los discursos punitivistas que circulan en la escuela. Este tipo de discursos se centra en culpabilizar a las familias por la vulneración de derechos

de los niños. Son discursos que se sustentan en miradas que simplifican la realidad, ya que estas últimas no comprenden los problemas socioeducativos como problemáticas multicausales y multidimensionales. En el ejemplo mencionado por la orientadora en relación a las inasistencias de los estudiantes, los docentes sugieren que la responsabilidad de las inasistencias de los estudiantes es de las familias que no garantizarían el derecho a la educación. Estas miradas no toman en cuenta el contexto social y comunitario en el que sucede la problemática de las inasistencias. Los EOE a través de sus orientaciones pueden deconstruir los discursos punitivistas, contextualizando las problemáticas y cuestionando las explicaciones del sentido común sobre aquellas. Recuperando los factores sociales y culturales que influyen en este tipo de problemáticas socioeducativas, a partir de los cuales complejizar los abordajes ante estas situaciones problemáticas.

No obstante, los EOE como miembros de la comunidad educativa también están atravesados por discursos punitivistas, en los cuales invisibilizan los diversos factores sociales, culturales, psicológicos, que atraviesan a las familias. Por lo cual los equipos viven una tensión entre discursos punitivistas y discursos problematizadores de las problemáticas socioeducativas. A modo de hipótesis, podríamos afirmar que los EOE como estructuras territoriales de la modalidad de PC y PS poseen características institucionales que les permitirían -potencialmente- criticar los discursos punitivistas en las escuelas. Pero que en ciertas ocasiones esa potencia que tendrían los equipos no se despliega, y en otras si lo hace.

Esta tensión de discursos en el escenario escolar se expresa en conflictos de miradas sobre las problemáticas socioeducativas adentro del EOE, entre las mismas orientadoras y orientadores, evidenciando diversas formas de comprender la educación y como se interpretan las normativas del sistema educativo.

7.8.3 Contraposiciones y disputas en las miradas de las orientadoras y los orientadores

Como ya hemos afirmado anteriormente, los EOE en muchos casos confrontan con los sentidos comunes que hay dentro de las escuelas. Esta afirmación si bien depende mucho del posicionamiento de cada EOE, en términos generales las orientadoras y los orientadores tienen la potencialidad de aportar a problematizar las miradas reduccionistas y simplificadoras de las problemáticas socioeducativas, proponiendo miradas más integrales y transversales sobre las trayectorias escolares de los estudiantes.

Pero las miradas de los miembros de los EOE no son homogéneas. Depende de la formación

de los miembros, de sus personalidades, de su historicidad en el puesto de trabajo, y también dicho a grandes trazos de sus perspectiva más ideológica. El primer momento de disensos que muchas veces tienen que superar los EOE, sucede entre sus propios integrantes cuando inician el proceso de construir las intervenciones. Por lo general, entre los miembros EOE las diferencias de miradas sobre lo que entiende por educación, niñez y la función del equipo se relaciona con el tipo de formación profesional que tienen y con sus cosmovisiones sobre la sociedad y la escuela. A modo de hipótesis se podría decir que en los EOE hay miembros que tienen una perspectiva más “profesionalista”³⁵³⁶ y hay otros que tienen una perspectiva más “sociopolítica”. En las orientadoras y los orientadores que llamamos “profesionalistas”, hay una fuerte idea de que las disciplinas que manejan son de carácter meramente de carácter técnico y poseen neutralidad valorativa. Las intervenciones son productos de una conceptualización técnica entre profesionales. En cambio, en las orientadoras y los orientadores con una perspectiva más “sociopolítica”, observamos que las intervenciones son entendidas como acciones para ampliar derechos en comunidades educativas atravesadas por la desigualdad social. Estas orientadoras y orientadores ven a las intervenciones como parte de un posicionamiento político. Lo político entendido no como lo partidario, sino como un posicionamiento político en el marco de las disputas de miradas sobre la sociedad y la escuela.

Debemos aclarar que esta división entre las orientadoras y los orientadores que tienen una perspectiva más “profesionalistas” y los que tienen una perspectiva más “sociopolítica”, es una categorización que la construimos con un carácter explicativo, que en la vida cotidiana de las escuelas las orientadoras y los orientadores no se identifican con estas dos categorías conceptuales. También aclaramos que esta distinción en los hechos no se realiza en forma dicotómica, sino que las orientadoras y los orientadores por lo general poseen elementos de ambas perspectivas. Por lo cual, utilizando una metáfora de carácter gráfico, no hay que pensar estas categorías sobre las orientadoras y los orientadores como un blanco o negro, sino más bien como un espectro de grises que atraviesan a los mismos.

Los conflictos que tienen que superar las orientadoras y los orientadores referidos a sus miradas contrapuestas sobre cómo construir las intervenciones, se resuelve a través de acuerdos en el interior de los equipos, y si no hay acuerdos se supera la disputa a través de la referencia de las normativas. En este tipo de conflictos las normativas nuevamente aparecen

³⁵ La definición de “profesionalista” tiene un carácter más metafórico que teórico. Hace referencia a una forma de entender el quehacer de las orientadoras y los orientadores.

³⁶ No queremos dejar la impresión de que estamos en contra de que las orientadoras y los orientadores tengan una actitud profesional. Más bien es una crítica a como se ejerce la profesionalidad por parte de aquellas.

como reguladoras de las acciones en el ámbito escolar, y las orientadoras y los orientadores las utilizan para dirimir sus disputas en torno a cómo se comprende la educación, las niñeces y las intervenciones.

Sobre la existencia de miradas contrapuestas entre los integrantes de los equipos, un entrevistado manifestó que las orientadoras y los orientadores no poseen la misma ideología.

“He peleado mucho en toda mi carrera porque nosotros a veces pensamos que como estamos en la modalidad de psicología tenemos todos la misma ideología, pero no, porque somos personas y no digo que este bien o no pensar en algo que para uno es mejor que para otro, pero uno se para desde este lugar (la defensa de los derechos) y uno está para la defensa de los derechos...”

...pero hay ideologías enfrentadas dentro de la misma modalidad o dentro de la misma estructura escolar, que esto es natural, innato y tiene que ser así, pero uno cuando está en la modalidad de psicología piensa que van a ser más del palo, pero muchas veces nos cruzamos con gente que piensa diferente y muy diferente.” (Fernando, OS, Nivel Primario)

En este extracto de entrevistas se observa que el entrevistado Fernando hace hincapié en la contraposición entre “ideologías” o dicho de otro modo, en formas de entender la escuela, la educación y los derechos de los estudiantes y sus familias. Según Fernando habría una ideología -la que el mismo dice poseer- que se sustenta en la defensa de los derechos, que es una toma de posición o en sus propias palabras “...uno se para desde este lugar...” (Fernando). Este pararse desde un lugar ideológico que reivindica el entrevistado recalca la importancia que tiene para las orientadoras y los orientadores la necesidad de asumir la importancia de luchar por la defensa y la promoción de los derechos de los estudiantes. Asumir la misión de la defensa y promoción de los derechos de los estudiantes es asumir un posicionamiento sobre la función que le corresponde al EOE en la escuela, y que en el fondo también es una posición política tanto sobre la educación como sobre la sociedad.

La orientadora Florencia en la entrevista que le realizamos nos muestra la existencia de una tensión entre miradas o perspectivas de los EOE más políticas en defensa de los derechos de los estudiantes y otras más ancladas en un paradigma biologicista, esta última con un peso importante de los saberes de las neurociencias.

“Florencia: Si, ahí veo paradójicamente dos posicionamientos que crecen, por un lado si es verdad que los equipos se plantean y disputan espacios en relación a los derechos de la infancia y a pensar eso dentro de la escuela, paradójicamente yo siento que igual están siendo muy cooptados por algunas lógicas muy preocupantes, que empiezan a imperar

respecto de la infancia y en esto veo a los equipos absolutamente cooptados por eso y que tienen que ver con los avances neurocognitivos que hacen planteos biologicistas respecto de la niñez y de la infancia, borran todo lo que tiene que ver con lo social y con el contexto. Yo a los equipos los veo cada vez más pegados a esos enfoques y a mí me preocupa un montón, porque pensar que a un pibe pobre que no aprende, lo primero que suelen pensar los equipos es una consulta al neurólogo, me preocupa muchísimo y me parece que ese debate lo estamos perdiendo. De hecho, vos participas de las plenarias³⁷, cual es la primera demanda de los equipos, neurólogos, se quejan de que no hay neurólogos. Eso me parece terrible, porque hemos perdido, corrido el saber respecto de la infancia que tenemos como educadores y pensamos que el que nos puede decir si un chico puede aprender o no, es un neurólogo, y esto va a ser cada vez más fuerte, porque hay toda una cuestión de diagnósticos y de epidemia de diagnósticos en la infancia.”

En las afirmaciones vertidas por la entrevistada se observa la existencia de miradas contrapuestas en los propios EOE; en este caso una mirada que definimos como más sociopolítica y que hace hincapié en lo educativo y en lo social, y otra que definimos como una mirada más biologicista o medicalista. La orientadora entrevistada manifiesta su preocupación ante lo que considera el avance de una perspectiva biologicista en los EOE, que estarían perdiendo la perspectiva del educador que le sería propia como miembro del sistema educativo.

Este planteo de la orientadora es ciertamente preocupante, porque estas miradas que hacen hincapié en la dimensión biológica e individual de las dificultades de los estudiantes en sus aprendizajes, terminan cayendo en reduccionismos a la hora de pensar y realizar intervenciones. Caen muchas veces en la vieja concepción de “derivar” a una especialista particular³⁸, olvidándose de la corresponsabilidad que existe con el fin de garantizar los derechos de los estudiantes. Este tipo de miradas reduccionistas por otro lado, acaban yendo en contra de un pilar básico de la modalidad PC y PS, que es el enfoque constructivista de la enseñanza y su concepción de que la educación es un proceso intersubjetivo, social y cultural. En este reduccionismo hay un sesgo importante, se patologizan las problemáticas socioeducativas, cuando se debería comprender estas problemáticas partiendo de los marcos de una respuesta educativa.

Vale aclarar que no estamos en contra de los aportes de disciplinas como la neurología, la medicina u otras, estamos cuestionando que las respuestas a las dificultades de aprendizajes

³⁷ Las plenarias a las que se refiere la entrevistada son reuniones periódicas convocadas y coordinadas por los inspectores de la modalidad de PC y PS, que tienen el motivo de tratar temáticas educativas referidas a la modalidad.

³⁸ Con especialistas nos referimos a médicos, neurólogos, psiquiatras u otros.

de los estudiantes se reduzcan a una derivación a un especialista en salud. Este reduccionismo medicalista olvida el carácter social y cultural del enseñar y del aprender. Las miradas del EOE que indican y propician la modalidad de PC y PS intentan abordar a todas las problemáticas no desde una perspectiva unilateral, sino entendiendo que todo abordaje tiene múltiples aristas.

7.8.4 Las intervenciones de los EOE como forma de interpelación

Los EOE en tanto que son equipos interdisciplinarios que están conformado por profesionales que son trabajadores de la educación, tienen una función claramente pedagógica, por lo cual todas sus intervenciones están compuestas por una dimensión educativa. Es en este sentido, que la acción de orientar a otros actores de la comunidad escolar como parte de una intervención, es eminentemente educativa. Los equipos en sus abordajes de las problemáticas socioeducativas poseen un carácter pedagógico cuando orientan a los estudiantes, docentes o familias sobre cómo afrontar las problemáticas que los afectan. El paradigma teórico de la pedagogía social es muy importante para comprender a las orientadoras y los orientadores en su carácter de educadores, partiendo fundamentalmente del concepto que la educación es un fenómeno social. Las orientadoras y los orientadores con sus intervenciones construyen saberes junto a los actores de la comunidad educativa, que permiten abordar colectivamente e institucionalmente problemáticas socioeducativas. Poseen la capacidad de construir en articulación con el resto de los docentes, nuevas miradas sobre la subjetividad de los estudiantes, sobre lo qué se comprende por escolaridad y por trayectorias educativas. La conjunción de los EOE, los docentes en general y el equipo directivo, construye miradas integrales sobre la escuela y la comunidad; miradas integrales, transversales y contextualizadoras sobre las problemáticas educativas y sociocomunitarias. Esto sucede en el marco de tensiones, conflictividades y acuerdos entre las diversas miradas de los educadores -EOE, directivos y el resto de los docentes- en el contexto de la propia vida institucional. El dialogo se convierte para los equipos en la herramienta principal, pero este es un dialogo que se realiza en el marco de las normativas vigentes que proveen el sentido institucional de las políticas educativas.

Las orientadoras y los orientadores como docentes que son, tienen como objetivo fomentar y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, a partir de una perspectiva de abordaje de lo educativo y de entender los procesos de aprendizaje de una forma integral y transversal. Esta perspectiva de comprender lo educativo supera muchas veces las miradas

unilaterales que circulan en la escuela; lo educativo es entendido por el EOE desde lo didáctico, psicopedagógico, social, comunitarios, etc. Hay una comprensión multidimensional de la educación con el motivo de poder abordarla en su complejidad. Pero hay que remarcar que si bien los EOE pueden construir miradas alternativas sobre lo escolar y las niñeces y adolescencias no la hacen solos, sino que las construyen en complementariedad con el resto de sus compañeros docentes. Los EOE no crean sus orientaciones en solitario y unilateralmente sino que lo hacen contemplando y articulando con los demás docentes.

Cuando en el sistema educativo suceden cambios de paradigmas³⁹ sobre cómo se comprende las niñeces, las adolescencias, lo educativo y lo escolar, los EOE participan como actor institucional de los procesos de institucionalización. Estos procesos comienzan con el surgimiento de las nuevas normativas y continúan con la apropiación de estos paradigmas por los docentes en el escenario escolar. Los EOE colaboran con los demás docentes, construyendo espacios de diálogos entre los actores institucionales que faciliten la incorporación de nuevas formas de comprender la educación.

Nos cuenta sobre estos cambios la Orientadora Victoria:

“Entrevistador: Claro, para ir cerrando la temática de las nuevas normativas que hay actualmente ¿Cómo ves el paradigma nuevo que tiene estas normativas por detrás?”

Valeria: Sí, yo creo que fue un cambio, el paradigma es un cambio superimportante y la atención de las necesidades y respetar los derechos básicos del niño que es lo que nos nuclea en el trabajo de la institución escolar. Las prioridades, las necesidades y desde una mirada integral, no solamente el niño en la escuela sino el niño en contexto, con su familia, con sus vínculos, con su historicidad, con sus necesidades. Como que siempre fue (en el paradigma anterior) hay una mirada muy reduccionista, al aprendizaje, el niño y el aprendizaje. Y (en el paradigma actual) ampliamos la mirada al niño no solamente reducida en la escuela sino (ampliado) a todo su contexto, en todo lo que lo enmarca. Aprender, crecer y nosotros ahí en el centro viendo todo ese abanico, de todo lo que representa ese niño, empezando a salir de la escuela, empezando a visitar sus casas, conocer su realidad, conocer su familia, como vive, sus necesidades más allá de lo que vemos en la escuela, comenzar nosotros a tener una interpretación de eso reducido que veíamos en la escuela (más ampliado), ampliar la mirada.”(Victoria, OA, Nivel Primario y Nivel Inicial)

³⁹ En nuestra investigación entendemos por paradigma a las normativas que rigen el sistema educativo provincial y al nacional, y a los sentidos que estas impulsan sobre cómo se comprenden a la educación y a los estudiantes en general. Por cambios de paradigma entendemos que son los procesos de cambios de normativas y de sentidos sobre cómo se comprende la educación y a los estudiantes, que suceden en el sistema en el educativo provincial y en el sistema educativo nacional.

Como manifiesta la orientadora el cambio de “paradigma” tiene como origen la innovación con respecto a las leyes y las normativas⁴⁰ que refieren fundamentalmente a los niños y a la educación. Este cambio de paradigma modifico no solamente la forma de entender la educación y las niñeces en las escuelas, sino también modifico los modos de trabajo de los EOE como también los de los demás docentes.

La entrevistada nos expresa que este cambio de paradigma amplió las miradas que se tenía sobre las acciones propias de los EOE, en principio reconociendo a los niños como sujetos de derecho. El pase de la perspectiva del niño como menor de edad a la perspectiva del niño como sujeto de derecho, modificó la forma de pensar a la escuela en términos generales y a la vez modificó la forma en que los EOE realizaban sus abordajes de las situaciones problemáticas. Este cambio de paradigma que refiere la orientadora fundamenta el enfoque de derechos que orienta a la modalidad PC y PS en la actualidad.

También nos interesa mencionar que el cambio de paradigma al que se refiere la orientadora Victoria, se manifiesta en que los EOE al momento de comprender y abordar las problemáticas socioeducativas que surgen a la escuela no realizan una mera reducción a la escuela como una institución por fuera del contexto sociocomunitario⁴¹. Asimismo, la entrevistada nos manifiesta que este nuevo paradigma no realiza un reduccionismo a solamente al aprendizaje, sino que piensa el aprendizaje en contexto, el aprendizaje como producto social y cultural. Es decir, que los problemas de aprendizajes ya no son entendidos como la problemática de un individuo, sino que los problemas de aprendizajes hay que abordarlos en una comunidad de aprendizajes y en el marco de un contexto sociocomunitario.

Esta perspectiva ampliada refiere a que el labor de los EOE abarca la defensa de los derechos de los estudiantes no solamente reducido a lo que pasa en el aula, sino también a lo que pasa al estudiante como miembro de una comunidad y con una biografía. Los EOE defienden -y pretenden ampliar- los derechos de los estudiantes al considerarlos como sujetos con una biografía, en el marco de una comunidad y un contexto social determinado. Por lo cual los EOE asumen la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes a partir del abordaje

⁴⁰ Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Ley de Educación Provincial Nº 13688, Ley Provincial Nº 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, etc.

⁴¹ Es muy interesante esta apreciación de esta entrevistada, ya que la misma es orientadora en los aprendizajes, y su puesto de trabajo específico es representado muchas veces por los docentes como el más “pedagógico” del EOE. Valga recordar que el puesto de trabajo de las OA (Orientadora en los Aprendizajes) tiene su origen en las Maestras Recuperadoras (MR) de la modalidad de educación especial. Con la transformación de la modalidad PC y PS, el que fue el rol de la MR es incorporado a la modalidad y resignificado como OA. Pero sin embargo, el puesto de trabajo de OA ha arrastrado históricamente cierto sesgo en muchas culturas institucionales de escuelas, de ser considerado como un cargo meramente “pedagógico” por fuera de los abordajes que tienen más peso las aristas más sociales de una determinada problemática.

de problemáticas sociales y familiares; esta defensa de los derechos va más allá de la mera defensa de los derechos educativos, ya que aborda además la vulneración de otros tipos de derechos. Los equipos desde las políticas de cuidado que prescribe el Estado muchas veces reguardan y promueven el derecho a la Salud, a la Identidad, a la Alimentación, etc.

De todas maneras, hay que decir que los EOE no incorporan los nuevos paradigmas en forma inmediata y sin tensiones, todo lo contrario las orientadoras y los orientadores están atravesados por procesos internos complejos de incorporación de los cambios de las normativas educativas. Las orientadoras y los orientadores como todos los docentes, están atravesados por formas tradicionales de percibir la educación, por lo que los cambios de normativas y modos de entender la educación, también les genera tensiones al momento de comprender y actuar en el ámbito educativo. Estas tensiones se observan en la práctica diaria de los EOE, complejizando muchas veces la realización de los abordajes e situaciones problemáticas.

7.9 El EOE y análisis institucional

Una instancia muy importante de los EOE es cuando realizan los análisis institucionales sobre las problemáticas socioeducativas generales y particulares para planificar las intervenciones a corto, mediano y largo plazo. Las orientadoras y los orientadores evalúan las situaciones problemáticas para construir respuestas en conjunto con los otros actores institucionales, siendo muy relevante su capacidad de analizar diferentes datos empíricos y articularlos con la normativa y los paradigmas teóricos que rigen a la modalidad de PC y PS. Asimismo los EOE, más allá del análisis de los casos particulares, realizan evaluaciones o análisis de las instituciones escolares que habitan, con la potencialidad de construir nuevas condiciones institucionales. Las herramientas teóricas, metodológicas e institucionales que poseen los EOE para analizar sus instituciones escolares, es de suma importancia para generar nuevas condiciones institucionales con la finalidad de construir una escuela más democrática e inclusiva.

Los EOE tienen la potencialidad de aportar a generar nuevas condiciones institucionales en pos de una escuela inclusiva y democrática, que tenga un enfoque de derechos y de género, para lo cual los análisis institucionales que realicen son de suma importancia. Pero los EOE no lo hacen solos, lo hacen en conjunto con la comunidad educativa. Queremos resaltar, que los análisis institucionales en gran parte son el resultado del trabajo en común que se realiza

con el Equipo Directivo. En este sentido destacamos las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) como un momento primordial para realizar análisis institucionales, que a partir de las cuales se construyen las intervenciones y lo que es fundamental se construyen las nuevas formas de institucionalidad en las escuelas.

Los análisis institucionales que realizan los EOE son tomando en cuenta los distintos datos e insumos producidos en las escuelas, ya sea en forma cuantitativa como cualitativa. Podemos nombrar como instrumentos para obtener datos importantes de las instituciones escolares a documentos institucionales como la Planilla A de relevamiento de situaciones de conflicto, los relevamientos cuantitativos de sobreedad, permanencia, judicializados, etc., en otras producciones de datos institucionales de carácter cuantitativo. También tenemos que mencionar la producción de datos cualitativos; como las entrevistas a estudiantes, docentes y familias, las actas institucionales que produce el EOE, las actas de las REEB, observaciones adentro del aula, evaluaciones pedagógicas, etc.

Podemos afirmar que los EOE además de ser un equipo interdisciplinario para realizar intervenciones, es a la vez un equipo para realizar investigaciones sobre la dinámica institucional de una escuela y su comunidad educativa. Los EOE como equipo interdisciplinario son fundamentales para producir conocimiento sobre el funcionamiento de la institución como también sobre las características de la comunidad educativa. A través de la producción de relevamientos del tipo cuantitativo o de los análisis más cualitativos, se realizan tanto evaluaciones sobre los estudiantes como sobre las instituciones. Sin embargo, en las culturas institucionales de las escuelas está más presente la concepción de que los EOE hacen evaluaciones sobre las situaciones socioeducativas de los estudiantes en términos individuales, pero consideramos que también hay que empezar a revalorizar la función de los EOE en el análisis institucional de las escuelas.

La capacidad que tienen los EOE para realizar análisis de las instituciones en el marco de una determinada comunidad y de su contexto social, permiten repensar las formas institucionales en las escuelas. Las miradas de los EOE permiten observar problemáticas institucionales y comprenderlas sopesando las distintas dimensiones, que muchas veces no son tomadas en cuenta por otros docentes. Sin embargo hay que aclarar que lo EOE no son portadores de una verdad absoluta. Todo análisis de las instituciones y su comunidad, siempre es con otros, siempre es un autoanálisis de la propia institución en el cual participan varios actores institucionales. Los equipos realizan sus interpretaciones de la escuela, de la comunidad, de las problemáticas socioeducativas en conjunto con el equipo directivo y los docentes, y tomando además en cuenta la voz de las familias y los propios estudiantes. Más allá de los aportes específicos de los equipos para conocer a una institución, a las familias y su entorno

social, toda producción de conocimiento sobre una escuela y una comunidad solamente puede ser colectiva.

7.9.1 El Equipo Directivo y la construcción de la intervención

La intervención por parte de los EOE nunca es pensada en forma solitaria, siempre es pensada con *otros*. Estos *otros* pueden ser otros docentes -maestros, profesores, preceptores-, las familias, estudiantes, etc., pero la construcción de la intervención tiene como un *otro* importante y necesario a los equipos directivos.

Las Reunión de Equipo Escolar Básico (REEB) son el espacio principal para evaluar y planificar las intervenciones con el mayor grado institucionalidad en las escuelas, ya que en este participa el EOE y el Equipo Directivo. Estas reuniones que realizan el EOE junto al Equipo Directivo en cada institución escolar, son por las normativas de carácter obligatorio y se deben realizar cada quince días. En estas reuniones se evalúan la situación institucional de la escuela, las trayectorias de los estudiantes, las situaciones de vulneración de derechos. Las REEB son primordialmente espacios de evaluación y planificación institucional de la escuela. Pero lo más importante es que en las REEB los EOE junto a los equipos directivos construyen muchas de las intervenciones que se van a realizar en la escuelas. Se prioriza a las REEB como un momento para poner sobre el tapete las problemáticas de la escuela que tienen más complejidad, en las cuales para abordarlas es necesario darse un espacio para pensar como intervenir en conjunto el equipo directivo y el EOE.

Lo más importante que tienen las REEB es que permiten comenzar a pensar y construir nuevas condiciones institucionales y nuevos dispositivos escolares. Las REEB son espacios imprescindibles para pensar la gestión de una escuela, permiten a partir del intercambio de perspectivas entre los EOE y los directivos, revisar la dinámica institucional de una escuela y construir nuevas formas de institucionalidades. En estas reuniones sucede el cruce entre dos perspectivas diferentes, la del Equipo de Orientación Escolar y la de los directivos; las cuales produce una evaluación de la escuela y su dinámica institucional más integral y global permitiendo construir mejores intervenciones. Esta puesta en común de miradas que vienen de diferentes roles, experiencias laborales en educación y formación profesional, tiene la potencialidad de construir intervenciones que puedan abordar las complejidades de la vida escolar de mejor manera. Las REEB facilitan y potencian la construcción de intervenciones que consideren las dimensiones de lo educativo, lo social y de lo socioafectivo en forma

integral y transversal, y que entiendan de esta manera la complejidad que tienen las demandas.

Vale decir que en las REEB -en tanto espacio para la construcción colectiva de la intervención- los Equipos Directivos brindan aportes imprescindibles; debido al rol de conducción que ocupan en la escuela pueden aportar insumos significativos para repensar la gestión escolar. Los directivos son actores institucionales muy importantes e indispensables para poder cristalizar nuevas formas de institucionalidad y de dispositivos escolares; ya que por su rol de conducción de las instituciones escolares les permite construir miradas que sean por un lado panorámicas de sus escuelas, como por otro lado construir miradas pormenorizadas de la gestión escolar.

Sin embargo las puestas en común que los directivos y los EOE hacen en las REEB -pero también en numerosas ocasiones por fuera de estas reuniones-, no son simples. Las interpretaciones de ambos equipos sobre un determinado hecho suelen ser diferentes, generando momentos de disensos como de consensos a la hora de pensar tal o cual cosa. Por lo cual las REEB necesitan que los participantes realicen esfuerzos por llegar acuerdos, que pongan en juego habilidades como la mediación y la empatía. Las REEB son intercambios discursivos que se encuentran enmarcados en medio tensiones, desacuerdos y acuerdos; pero que asimismo pueden generar la posibilidad de construir intervenciones lo mas institucionales posibles.

En este extracto de entrevista la orientadora Victoria nos expresa su vivencia con respecto a la relación del EOE con el Equipo Directivo:

“Victoria: Sí, igualmente eso también depende del posicionamiento que cada uno tenga dentro del equipo, yo he tenido escuelas en donde el trabajo con el directivo era de conjunto y he tenido escuelas donde no había Reunión de Equipo Escolar Básico, el directivo venía daba la vuelta y preguntaba que estábamos haciendo o solamente recurría al equipo ante cuestiones emergentes de problemáticas complejas, “paso esto” como de emergencia, pero me parece que también es el posicionamiento que uno tiene dentro del equipo, yo he logrado modificar ciertos vínculos con directivos, pero uno tiene que imponer ciertas cuestiones...”
(Victoria, OA, Nivel Primario y Nivel Inicial)

Victoria nos manifiesta en su entrevista lo complejo que puede llegar a ser realizar acuerdos y acciones en comunes con el Equipo Directivo; nos dice que en las escuelas las dinámicas de funcionamiento entre el EOE y el Equipo Directivo son disimiles. Hay Equipos Directivos con distintos modos de entender la relación entre ellos y los EOE, sobre cómo hay que articular y cómo hay que construir intervenciones. Esta falta de criterio en común por parte

de los Equipos Directivos de las escuelas al momento de interactuar con los EOE, es evidencia que muchos directivos aún no entienden la función institucional que cumplen los EOE en la escuela. Por ejemplo, todavía en muchas escuelas los EOE se encuentran con Equipos Directivos que no buscan articular con las orientadoras y los orientadores; sino que se acercan a estos para llevar problemáticas que consideran que son objetos de intervención únicamente de los EOE. Pero también la entrevistada nos cuenta que también existen Equipos Directivos que buscan realizar un trabajo en conjunto con los EOE, evaluando las situaciones institucionales, planificando, y llevando acciones en común. Este tipo de Equipo Directivo predispuesto a trabajar en conjunto con los EOE, son obviamente los más queridos por las orientadoras y los orientadores para tener como interlocutor.

Asimismo la entrevistada menciona lo siguiente “...*el directivo venia, daba la vuelta y preguntaba que estábamos haciendo...*” (Victoria), estos dichos por parte de la orientadora, nos muestran que muchas veces la relación entre los Equipos Directivos y los EOE, no se realiza a partir de la articulación entre los dos equipos en una escuela. Sino que hay directivos que proceden a desvirtuar la relación con los EOE a través de supervisiones sobre el accionar de los mismos, supervisiones que no corresponden a las atribuciones de los Equipos Directivos. Los Equipos Directivos supervisan a los docentes de una escuela, pero en el caso particular de los EOE es diferente, ya que estos son supervisados por las inspectoras e inspectores de la modalidad de PC y PS. Asimismo, hay que agregar, que los Equipos Directivos si realizan una delimitada supervisión administrativa sobre los EOE, es decir que cumplan los horarios y que tengan los requerimientos administrativos de la institucional escolar cumplimentados. En cambio, las inspectoras y los inspectores de la modalidad PC y PS realizan los que denominaríamos una supervisión técnica, esta supervisión es específica sobre cómo cumplen su función los EOE. Las orientadoras y los orientadores manifiestan su fastidio cuando se encuentran con Equipo Directivos que en vez de buscar llevar acciones en común, se dedican a derivar problemas a los EOE y a supervisar si estos los resuelven.

Estas situaciones que impiden realizar articulaciones entre los dos equipos terminan muchas veces vaciando de contenido a las REEB o en el peor de los casos obstaculizando que se realicen. Cuando las REEB se realizan en estas condiciones se convierten en reuniones en donde se relatan listas de nombres de niños con problemáticas particulares -listas que son siempre muy largas- en la cuales por lo general se piensan acciones específicas para afrontar estas problemáticas que son interpretadas en forma individual. Este modo de realizar las REEB las coloca en una perspectiva que hace hincapié en entender las problemáticas que tienen los estudiantes como casos individuales, que deben ser tratados individualmente. Las

REEB se convierten en reuniones en donde se le derivan los casos particulares a los EOE sin permitir un abordaje sustentado en la corresponsabilidad. Estas formas de proceder dificultan que las REEB se institucionalicen con un espacio de trabajo en común, en el que los directivos y EOE piensen, evalúen y planifiquen nuevas formas de condiciones institucionales.

Los desencuentros -además de los que pasan en las REEB- que a veces suceden entre los EOE y los Equipos Directivos son obstaculizadores para generar condiciones institucionales en las escuelas que garanticen el derecho a la educación de los estudiantes. Por eso es importante reflexionar sobre la relación que tienen los EOE con los Equipos Directivos. Esto no significa pensar que la relación entre ambos equipos va ser siempre armónica; todo lo contrario sabemos que la conflictividad es inherente a cualquier relación social, pero a la vez sostenemos la necesidad de llegar a acuerdos de trabajo en común. Vale la pena recordar que todo conflicto es una oportunidad para repensar las prácticas, por eso los conflictos entre EOE y Equipo Directivo en el fondo son oportunidades de reflexionar sobre la institución escolar.

Igualmente es necesario que tengamos en cuenta, hasta qué punto los EOE están predispuestos a trabajar en común con los directivos. Hemos notado que existen EOE que no asumen las dificultades del trabajo en común con el Equipo Directivo, prefiriendo construir intervenciones o llevar a cabo acciones en la forma más autónomamente posible en relación a los directivos. Es menester de las orientadoras y orientadores reflexionar de la importancia institucional y técnica de lograr un trabajo mancomunado con los equipos directivos.

7.9.2 Los EOE y la producción de consensos y acuerdos institucionales

Los EOE a través de la comunicación entre los distintos actores institucionales construyen los consensos y acuerdos institucionales necesarios para la vida institucional de una escuela. Entre las acciones que llevan a cabo los equipos al momento de realizar sus intervenciones, están las acciones referidas a construir espacios que permitan una comunicación real entre los actores de la comunidad educativa. Estos espacios de comunicación son muy relevantes para cada institución, ya que son espacios de participación real para los docentes, los estudiantes y las familias en donde pueden reflexionar sobre diferentes problemáticas. En pocas palabras afirmamos que estos espacios de intercambio comunicativo posibilitan la participación real de la comunidad educativa.

Asimismo, los EOE a través de la comunicación construyen intervenciones más complejas, que abarcan las distintas dimensiones, a través de la participación de distintos actores en los abordajes de las situaciones problemáticas. Así nos dice el entrevistado Leonardo:

“Yo creo que es eso, es la comunicación y llevar a cabo una acción más totalizadora, que atienda otras variables que no sea solo la pedagógica, que atienda otras variables que tengan que ver con la calidad de vida, la historia familiar de los alumnos, la situación económica. Es poder llegar también.... Ser comunicadores en ese sentido es sumar voluntades para poder construir esa red. Seguramente no todos van a querer sumarse o van a querer cooperar, pero en definitiva es la única manera” (Leonardo OS, Nivel Primario)

Los EOE son entre otras cosa facilitadores de la comunicación, desde su función van construyendo redes adentro y afuera de la escuela. Las redes son en última instancia lazos comunicacionales entre los diversos actores. Por lo que gran parte de las intervenciones de los EOE es generar lazos comunicacionales entre los diferentes actores, ya sea cuando están rotos o cuando nunca los hubo. La comunicación es una herramienta fundamental para los equipos.

Dada la relevancia de la comunicación en una institución escolar, es siempre necesaria de tener en cuenta para el funcionamiento de la institución. Hemos observado que muchas veces los conflictos son producidos por un déficit o falta de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. En sus intervenciones, los EOE construyen o reconstruyen la comunicación en las escuelas, abordando los problemas comunicacionales. Generan lazos comunicativos entre la escuela y las familias, entre la escuela y otras instituciones, entre los equipos directivos y los docentes, y a veces entre los docentes y los estudiantes. Una parte importante de las acciones que llevan a cabo los EOE en sus intervenciones es construir y reconstruir la comunicación entre los sujetos de la comunidad educativa.

El déficit de la comunicación en las escuelas trae varios problemas, como es la falta de interacción entre los distintos actores al momento de pensar y construir un abordaje; la cual obstaculiza la posibilidad de tomar en cuenta la complejidad de las problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias. Por lo que una de las tareas de los EOE es generar espacios de comunicación que permitan construir abordajes en común, desde distintos roles y disciplinas, evitando caer en acciones unilaterales y parciales.

Pero además la falta de comunicación, es un obstáculo para que exista una participación real⁴² de la comunidad en la escuela. Si entendemos comunicación como la ida y vuelta de

⁴² La participación real se diferencia de la participación simbólica, en que la segunda es meramente formal y aparente, en la cual hay un solo emisor del mensaje legítimo y un otro u otros que son

discursos orales y/o escritos entre dos o más sujetos, discursos que se alimentan los unos de los otros a raíz de su carácter social, entendemos que la comunicación real no puede ser unilateral. La comunicación es multilateral, es una relación social de intercambio de discursos que constantemente se retroalimentan. En este sentido, consideramos, que no hay comunicación cuando un sujeto emite un mensaje en forma unilateral y otro sujeto lo recibe pasivamente.

Dicho lo anterior, el generar momentos de comunicación entre los actores de la comunidad educativas, es fomentar la participación real. Dar la palabra las familias para que cuenten sus experiencias, sus dudas y hasta sus críticas, es generar una participación real de las mismas en la gestión de la escuela. Generar espacios de reflexión con los docentes, para dialogar sobre las diversas situaciones que suceden en aula, permite abordar colectivamente e institucionalmente problemáticas áulicas referidas a los aprendizajes de los alumnos o situaciones de vulneración de derechos como por ejemplo la violencia hacia los niños, entre otras diversas problemáticas.

No queremos dejar de mencionar espacios de participación que nos parecen imprescindibles en las instituciones escolares para generar consensos y acuerdos particularmente con los estudiantes y entre los estudiantes, como son los Concejos de Aula, los Concejos de Ciclo y los Concejos de Convivencia. Estos permiten generar momentos comunicacionales en donde participan estudiantes y docentes intercambiando distintas miradas y percepciones sobre diversos asuntos que incumben a la comunidad educativa. Estos espacios institucionales solo pueden ser de participación real, y no meramente formal, si se genera la posibilidad de los intercambios comunicativos verdaderos y multilaterales entre los sujetos.

7.10 La intervención del EOE a partir del enfoque de derechos

La intervención de los equipos se sustenta en el enfoque de derechos, el cual reconoce al niño ya no como meramente como un menor de edad, sino como un sujeto de derecho. En el siguiente extracto de entrevista que transcribimos, podemos observar como la entrevistada nos manifiesta como junto a sus compañeras de EOE trabajan el enfoque de derechos a nivel áulico.

“Entrevistador: ¿Trabajan la prevención de la vulneración de los derechos de los niños a

reducidos a recibir el mensaje pasivamente. En cambio en la participación real lo sujetos producen y reciben discursos legítimos.

partir de lo que trabajan con las maestras?

Valeria: Salen trabajos muy buenos con los chicos en ese tipo de contenidos; más allá de las propuestas que organizamos con las señas, en lo que es derechos del niño, para trabajar en conjunto o con dinámicas, es un espacio donde más allá de que nosotros por ahí podamos llevarle info, de alguna manera acabada ya. Como se construyen (los contenidos), dar ese puntapié inicial para que ellos (estudiantes) mismos puedan ir construyendo cuáles son sus derechos, desde los principios básicos de educación, salud, es un aprendizaje super significativo. Posicionarnos nosotras (EOE)... desde el aprender, porque ellos (estudiantes) hacen un despliegue impresionante, cosas con ejemplos, con un montón de cuestiones que traen como experiencias y la verdad que es una forma en la que ellos se apropian de este término. Que ahora para ellos, últimamente, estos últimos años se ha trabajado muchísimo, pero más allá de nosotras poder entrar con un tema, lo desarrollan ellos. La verdad que se puede trabajar muy bien esta cuestión de derechos que es además una de las funciones, la defensa de los derechos del niño, es una de las funciones del equipo que más se ha trabajado, el tema de vulnerabilidad de los alumnos, en todo contexto, en salud, educación, derechos de resguardo, de todo.” (Valeria, OA, Nivel Primaria y Nivel inicial)

Estas afirmaciones de la entrevistada son muy significativas para comprender cómo entienden los EOE por un lado el enfoque de derechos, como también para comprender cómo realizan sus acciones e intervenciones a nivel áulico. En esta entrevista se percibe claramente en las palabras de la entrevistada, como las orientadoras y los orientadores tienen una fuerte impronta de enseñantes. Advertimos en esta entrevista como las orientadoras y los orientadores en tanto docentes que son, trabajan contenidos referidos a los derechos, tanto el derecho a la salud, a la educación, como los derechos de los niños en general. El trabajar contenidos referidos a los derechos es una tarea muy importante que realizan los EOE, y por lo general muchas veces, el enseñar derechos se hace desde la ESI o a partir de producir los acuerdos institucionales de convivencia con los estudiantes.

En este relato de la orientadora Valeria es significativo rescatar que también se hace referencia en forma implícita al enfoque constructivista de la enseñanza. Este enfoque es otro pilar de la modalidad de PC y PS, que se sustenta en la concepción de que la enseñanza es un hecho social que se realiza entre personas, en este caso los estudiantes y el EOE. La orientadora nos cuenta como a partir de las actividades que lleva el EOE al aula, los estudiantes van produciendo saberes referidos a los derechos humanos. En este relato se recupera el rol activo del estudiante en la producción de conocimiento en el aula, mostrando que el aprendizaje escolar es una relación entre los estudiantes y los docentes, en cual los

primeros son imprescindibles para un aprendizaje significativo.

Es importante considerar como este tipo de abordajes a nivel áulico, complejiza la noción de intervención. Recuperando el accionar de los EOE no solo a nivel institucional y sociocomunitario sino además a nivel áulico. El aula también es un espacio para desarrollar la intervención, y es el lugar donde se manifiesta más claramente el carácter de enseñantes de los EOE.

7.10.1 La violencia de género y las intervenciones

El enfoque de género que orienta la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social atraviesa las intervenciones de los EOE, se sustenta en gran medida retomando los estudios de género en general, como también los estudios queer. Estas líneas teóricas hacen hincapié por un lado en la crítica a las relaciones patriarcales que hay en la sociedad como también en la crítica a la heteronormatividad. Este enfoque busca desnaturalizar la relaciones sociogenéricas, que muchas veces son tomadas como biológicas cuando en realidad son históricas y culturales.

A partir del comienzo de la pandemia la situaciones de violencia de género aumentaron por el aislamiento que vivían muchas familias en el marco de la ASPO, esto reforzó la necesidad que los EOE intervengan desde el enfoque de género. Esto se expresa bastante en lo que nos cuenta nuestra entrevistada Analía

“...Hablamos mucho con ellas (madres de los estudiantes), siempre les hablamos porque entendemos que una mujer en una situación de violencia le cuesta ver fuera del círculo, entonces la empoderamos desde ese lugar, le decimos que hay otra realidad, le decimos que puede vivir de otra manera, hacemos supuestos he imaginamos como seria esa vida sin eso que ocurre, las contenemos. Bueno ahora (durante la ASPO) es más difícil porque uno no puede darle la mano a una mama, no puede, pero bueno igualmente se les dice que estamos para ayudarlas, que el equipo está para ayudarla, se le vuelve a brindar los teléfonos, le decimos que ahí estamos, que si le pasa algo puede llamarnos. Les damos por lo general los números (de teléfono) de género, de violencia, no las dejamos que vayan solas. La trabajadora social siempre se comunica con la dirección de política de género y le dice determinada mamá paso por tal situación, entonces ya la directora la está esperando a esa mama para que no se sienta tan sola, porque es difícil ese camino de la casa a la dirección de política de género y sentarse a hablar, entonces le adelantamos ese paso, para que vayan

sabiendo que hay un otro que la está esperando, eso es muy importante. No las dejamos solas jamás cuando van a denunciar, siempre vamos con ellas y estamos ahí porque sabemos también que la situación en la comisaria es muy difícil.” (Analia, OE, Nivel Primario)

Las intervenciones que realizan los EOE en muchos casos son pensadas tomando en cuenta a las familias de los estudiantes, y considerando que muchas veces los referentes familiares son mujeres, la intervención tiene que tener un enfoque de género imprescindiblemente. Las mujeres es en la mayoría de las veces son las referentes que tiene la escuela para dialogar con las familias. Esta referencia se expresa en madres, tías, abuelas, hermanas, o vecinas, que tienen en las familias la función de promotoras del cuidado de los otros. Esta asociación de las mujeres con la misión de cuidar, en este caso a los niños, niñas y adolescentes, es expresión de un formato familiar que todavía es altamente patriarcal y que esta imbuido con muchos elementos simbólicos de la cultura machista.

Las situaciones de violencia de género que atraviesan las mujeres en la comunidad educativa⁴³, ya sea como encargadas de cuidar a niños y adolescentes, o como estudiantes, impone la necesidad de pensar las intervenciones desde un enfoque de género. Como ya hemos mencionado estas situaciones de violencia de género se han multiplicado por la pandemia, poniendo más que nunca al orden del día la necesidad de que los EOE piensen sus intervenciones tomando en cuenta esta cuestión.

Al ser las mujeres en la mayoría de los casos, las referentes que tiene la escuela a la hora de dialogar con las familias sobre las diferentes formas de vulneración de derechos que pueden tener los estudiantes. Se hace necesario fortalecerlas y empoderarlas por parte del EOE. Esta tareas se realiza a través de la escucha, el dialogo y la orientación a las mujeres, tomando cuenta las desigualdades de género que atraviesan a la familia y a la sociedad.

El empoderamiento a la mujer en el marco de las intervenciones es un elemento muy importante. Esta importancia no es solamente en las situaciones de violencias que afecten directamente a las mujeres ya sean estas cuando estas son estudiantes o cuando son referentes socioafectivos de los estudiantes; sino también en situaciones de vulneración de los derechos afecten a los estudiantes. Las mujeres en su carácter de ser referentes de los estudiantes toman una importancia fundamental, por lo cual se vuelve imprescindible intervenir tomando en cuenta a las mismas desde un enfoque de género para lograr garantizar los derechos de los estudiantes.

A la vez no queremos dejar de mencionar que el enfoque de género en el marco de las

⁴³ Agregamos, que algo que sería importante indagar y visibilizar, es también la violencia de género que pueden sufrir las docentes ya sea en su hogar o en el mismo lugar de trabajo.

intervenciones de los EOE se hace cada vez más necesario en este contexto histórico de reivindicación y aceptación de las identidades de género alternativas a la heteronormatividad. Las identidades de género que ponen en cuestión nuestra idea binaria de heterosexualidad se hacen cada vez más presentes en los distintos niveles educativos, esto se ejemplifica en las infancias trans y adolescencias trans. Por lo que el enfoque de género, y la ESI, deben atravesar en forma integral el accionar de los EOE. Este cambio en las identidades de género atraviesa a la sociedad, pone en cuestión a la estructura binaria sexo-genérica en que históricamente está conformada la institución escolar. Este cuestionamiento se manifiesta en la necesidad de repensar prácticas sociales, la forma de organizar el espacio, los registros escolares, etc. en el ámbito escolar. Los equipos pueden y deben aportar en generar nuevas condiciones institucionales en las escuelas que estén conformadas en modo no binario.

Sin embargo, si bien en el enfoque de género prescripto para el Sistema Educativo Provincial y específicamente para la modalidad de PC y PS, la crítica a la heteronormatividad en la escuela está muy presente; en las prácticas y discursos concretos de las orientadoras y orientadores pareciese que todavía no hay una apropiación plena de este enfoque. Observamos un déficit en orientadoras y orientadores -no en todas y todos- en la comprensión de la complejidad y diversidad de la temática de las identidades de género. No se llega a comprender que las identidades de género son relacionales, son productos de relaciones de poder construidas intersubjetivamente. En educación se debe tener en cuenta durante la construcción de las intervenciones, a las diversas formas de masculinidades, femineidades, y disidencias a la heteronormatividad. Pero todavía las orientadoras y orientadores en la mayoría de los casos no logran comprender plenamente el carácter social de la heteronormatividad.

La mayoría de las orientadoras y orientadores no desarrollaron una reflexión profunda sobre las diversas masculinidades, femineidades y disidencias y su relación con la educación y lo escolar. Por lo cual consideramos que aun el enfoque de género no ha sido incorporado plenamente a labor de los EOE. Nos parece necesario que avanzar y profundizar la formación de las orientadoras y los orientadores en este tipo de temáticas para fortalecer la apropiación del enfoque de género.

7.10.2 Los límites concretos de la aplicación de la ESI

Los EOE son impulsores de la ESI en las escuelas, tienen un rol muy importante en llevar a

cabo actividades vinculadas con la ESI y en alguna medida de capacitar a los docentes en la misma. Tienen los equipos una función importante y necesaria en la difusión del paradigma de la ESI, poniendo en cuestión las miradas previas que reducían a la educación sexual a la biología. Desde la sanción de la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, comenzaron a modificarse las prácticas educativas en relación a la educación sexual, pero estos cambios se fueron realizando en las instituciones escolares en forma paulatina. Sin embargo, pareciese que en algunas escuelas todavía el paradigma de la ESI no terminó de pasar de su mera prescripción legal y normativa, a ser parte de la vida institucional y de las prácticas educativas de los docentes. En este extracto de la entrevista de la orientadora Sabrina podemos ver las dificultades que tiene la ESI de convertirse en parte de la cultura institucional de una escuela determinada.

“Entrevistador: ¿Qué diferencias encontrás entre la normativa ESI por ejemplo y la realidad cotidiana de las escuelas?”

Sabrina: Para mí en la realidad no se aplica ya desde el momento en que tenemos dividido en (la escuela) primaria, que es donde más experiencia tengo, porque en (la escuela) secundaria entre hace muy poquito como para poder ver realmente y juzgar con objetividad o con cierta pretensión de objetividad; en primaria ya tenemos los registros de asistencia divididos en la mayoría de los grados por nenas por un lado y varones por el otro. En un grado hay una niña que está transitando su cambio, cuestionando su identidad de género, me pregunto esa niña como se debe sentir. Las fichas de los legajos están divididas, hay una parte que esta asignada a los varones y otra a las niñas, dividida, ¿con qué necesidad? ¿de qué ESI estamos hablando? porque sino la ESI queda en dar una clase en la ‘Semana de la ESI’ que lo marca el currículo, nada más... y si lo dan, porque uno pregunta a los docentes, todos dan ESI, pero en la práctica observamos esto: fila de varones, fila de nenas, registro dividido, toman asistencia a las nenas, después a los varones, toman asistencia con nombre y apellido, cuando en realidad podría hacerse solamente por apellido, de una manera indistinta, mezclando, no es necesario que sea una distribución por género, pero sucede... hay muchas diferencias, las clases de educación física son un ejemplo” (Sabrina, OS, nivel Primario y Nivel Secundario).

En esta entrevista vemos el relato de una orientadora social que describe que más allá de que la ESI esta prescripta por leyes y normativas, a nivel institucional en muchas escuelas se sigue manteniendo una perspectiva biologicista sobre las relaciones sociales entre los géneros. Nos expresa que todavía se continúa manteniendo percepciones y prácticas sociales que biologizan y esencializan los géneros y las relaciones entre ellos, conservando la heteronormatividad en relaciones sociogenéricas como algo natural. Armar registros de los

estudiantes de una sección dividido en un grupo de mujeres y otro de varones; o dividir las filas para entrar al aula en niñas y niños, son modos de naturalizar la organización sexo-genérica en forma binaria en la institución escolar. La orientadora observa estas situaciones como evidencias de que la ESI y el enfoque de género todavía están lejos de modificar las miradas que tienen los docentes sobre las relaciones sexo-genéricas en la organización institucional de su escuela.

La orientadora social Sabrina sugiere que si bien en la escuela se pueden desarrollar clases o talleres referidos a la ESI, no necesariamente ponen en cuestión las relaciones socio-genéricas que son parte de la vida institucional de la escuela. Se nos plantea la problemática de desnaturalizar la propia institución escolar, de comprender que una institución como la escuela es un producto histórico que se construye día a día por los sujetos. Si al contrario no se comprende la historicidad de cada escuela, se termina naturalizando un formato institucional particular. Se puede terminar creencia por parte de la docencia que las escuelas siempre fueron de determinada manera, y tendiéndose a no percatarse de la dimensión política de todo formato institucional. En este sentido, muchas veces no se observa como la estructura institucional y administrativa de las escuelas están construida desde una configuración hetero-normativa que se sustenta en el carácter binario de las relaciones de género.

Los EOE tienen a cargo una misión muy importante en lo referido en desnaturalizar la estructura institucional de las escuelas. Las orientadoras y los orientadores deben avanzar en que la comunidad educativa se replantee las prácticas naturalizadas y esencialistas referidas a las relaciones sexo-genéricas que circulan en el ámbito escolar y su vida institucional. Esto permitirá generar condiciones institucionales no basada en formas hetero-normativas.

Entre los extractos de la entrevista a Sabrina, es interesante este que alude a que todavía hay ciertos temores en los docentes en cuanto a la aplicación de la ESI.

“Sabrina: Si, me parece que constantemente se intenta no involucrarse (por parte de los docentes), no meterse demasiado por temor a los padres, cuando tenemos todo un marco normativo que nos permite intervenir desde esa manera, porque es el derecho de los chicos, no tenes la opción de doy ESI o no doy ESI, porque la indicación es clara, tenes que dar ESI. Porque es parte del derecho de los chicos, es transversal, pero hay un miedo constante a la reacción que puedan tener los demás, que incluye no solamente a los padres, desde el equipo me parece que con los demás esta la mirada puesta sobre todo en el equipo directivo, en los inspectores también y en menor medida hay un cierto temor a ver qué dicen, y también en los docentes, porque también se espera que el taller de ESI venga y lo dé el equipo y ya está, no

darlo ‘con’, sino que el equipo se haga cargo, cuando en realidad lo ideal sería que el docente, la docente se sume a la propuesta del equipo porque son los que siempre están con los chicos.”

Este extracto de entrevista muestra como todavía hay temores con respecto a la aplicación de la ESI en las escuelas, evidenciando que si bien desde hace tiempo existen las normativas y las leyes que avalan la ESI todavía no se convirtió en forma plena en parte de la cultura institucional de muchas escuelas. Pareciese que los temores referidos por los docentes a la aplicación de la ESI en general tiene que ver en un posible rechazo de las familias, y en menor medida en un rechazo por el equipo directivo o los inspectores de enseñanza. Se relacionan con que la ESI podría no coincidir con las nociones que tienen las familias sobre lo que según estas supuestamente debería ser la ESI. Ante este tipo de situaciones, los EOE tienen una disputa grande en aportar a que la ESI sea parte de las culturas institucionales de las diversas escuelas, no solamente como un contenido curricular sino como parte de las formas institucionalizadas de enseñar.

Pero como expresa la entrevistada los temores por parte de los demás docentes, como también por parte de las propias orientadoras y orientadores, es un obstáculo a superar. Estos temores terminan obstaculizando la aplicación de la ESI, y los docentes por miedo a aplicarla terminan repitiendo las formas “tradicionales” que aun posee la escuela para abordar la sexualidad como contenido curricular. La docencia para no cuestionar el sentido común hetero-normativo vuelve a caer en el viejo paradigma biologicista de la sexualidad, con todo lo que esto significa.

Aunado a lo anterior, con respecto a cómo el enfoque de género orienta el trabajo de los EOE, se puede afirmar que si bien en términos generales las orientadoras y los orientadores construyen sus acciones diarias e intervenciones tomando en cuenta este enfoque, todavía las representaciones patriarcales o heteronormativas están muy presentes en sus discursos. La utilización del enfoque de género por parte de los EOE también se enmarca en las tensiones y contradicciones propias de las miradas biologicistas y esencialistas que aun portan las orientadoras y orientadores. Por lo que el enfoque de género cuestiona también las creencias de muchas orientadoras y orientadores en relación a las cuestiones de género y a la ESI.

7.11 Límites en la práctica concreta de los EOE

En este capítulo hemos identificado algunas de las miradas que construyen los EOE en sus

procesos de construcción de intervenciones. Las cuales proveen de sentido a las acciones e intervenciones que realizan los EOE. No obstante, el hecho de recuperar algunas miradas de los EOE, no significa que estén exentas de contradicciones. En nuestra investigación, a través de las entrevistas y el conocer de primera mano cotidianidad de los EOE, nos permitió observar que los discursos de las orientadoras y los orientadores también tienen sus contradicciones y sus limitaciones. No queremos dejar una impresión equivocada de que las orientadoras y los orientadores son docentes que están por fuera de los discursos del sentido común, o que no están atravesados por discursos sobre la educación con tintes positivistas, esencializadores o reduccionista sobre lo educativo. Hemos identificado en las miradas de los EOE elementos punitivistas o que reducen los problemáticas socioeducativas a lo neurológico. En realidad, las miradas que construyen los EOE están atravesadas por contradicciones y tensiones, entre lo que podríamos denominar discursos acríticos y discursos problematizadores y complejos sobre lo educativo. Es si quiere, una disputa cotidiana que prevalezca tal o cual discurso en las miradas de los EOE.

En esta investigación hemos tendido a resaltar los elementos que consideramos positivos de las miradas de los EOE, con el fin visualizar las características que más contribuyen a construir mejores intervenciones. Por lo cual no hemos fijado tanto la atención en los elementos que son a nuestro entender regresivos en las miradas que producen los EOE. Priorizamos, si se nos permite la metáfora, el vaso medio lleno al vaso medio vacío al considerar las miradas que producen los EOE. Pero somos conscientes de los límites de las propias miradas de las orientadoras y los orientadores. Queda preguntarse qué factores obstaculizan que los EOE puedan superar sus propios límites y contradicciones.

Creemos que en la vida cotidiana de los EOE se van saldando las contradicciones de sus propias miradas, tendiendo a prevalecer los elementos más progresivos en las mismas. El desarrollo histórico de la modalidad de PC y PS nos muestra como se fue construyendo un modo de trabajo de los EOE en función de una escuela más democrática e inclusiva. Por lo que esta investigación a punta en alguna medida a fortalecer las miradas problematizadores y complejas que construyen los EOE.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra investigación comenzó problematizando las intervenciones realizadas por los EOE y cómo son sus procesos concretos de construcción por parte de las orientadoras y los orientadores en su cotidianidad escolar. Buscamos conocer los pormenores de los procesos sociales e institucionales que llevan a cabo los equipos en las construcciones de sus intervenciones y acciones en general, más allá de los que prescriben formalmente las normativas. Pero sin olvidar que estas son el fundamento legal y teórico de las acciones e intervenciones de los equipos. Empezamos nuestra indagación desde una primera concepción de lo que concebíamos como intervención, a saber: un conjunto de acciones planificadas y ejercidas para resguardar y fomentar los derechos de los estudiantes; acciones que fueron el resultado de disensos y acuerdos entre los integrantes de los EOE, en las cuales tienen peso relevante los roles institucionales al interior del equipo, las formaciones profesionales y las personalidades de las mismas orientadoras y orientadores.

Partiendo de esta primera definición que en gran medida surgió de las primeras entrevistas que realizamos, comenzamos a repensar las intervenciones particularmente en relación con las situaciones de conflicto en escenario escolar y en forma general en referencia a resguardar los derechos educativos. Entendiendo las situaciones de conflicto en escenario escolar, como situaciones de vulneración de derechos de los estudiantes -u otros actores de la comunidad educativa- en las que la trama institucional se tensiona por un hecho que es vivenciado por los actores institucionales como disruptivo de una supuesta normalidad institucional. Las intervenciones ante situaciones de conflicto en las escuelas están reguladas por las normativas, especialmente por la “Guía de orientaciones...” Comunicación Conjunta 01/12⁴⁴, sin embargo, las normativas no pueden explicar a las intervenciones en tanto construcción social. La escuela pensada en tanto una organización formal sustentada en normas y reglas de la DGCyE es solamente un aspecto de la institución, el otro aspecto a considerar es comprenderla como el resultado de relaciones sociales entre los diferentes actores de la

⁴⁴ Comunicación Conjunta 01/12 de la DGCyE tuvo vigencia hasta la emisión de la Comunicación Conjunta 01/23 que actualizó la anterior. En este trabajo de investigación nos basamos en la Comunicación Conjunta 01/12 por que estaba en vigencia cuando se realizaron las entrevistas a las orientadoras y orientadores.

comunidad educativa. La escuela es un producto social. Partiendo de esta concepción general, las interacciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa son el marco en el cual se piensan y se realizan las intervenciones socioeducativas.

Resumiendo lo desarrollado en el cuerpo de este trabajo final de investigación, concluimos que las intervenciones son procesos que realizan los EOE en el marco de una institución concreta, en la cual hay una vida institucional que supera la estructura organizativa formal. Por lo que toda intervención es situada en una determinada institución y en una determinada comunidad educativa. Realizar una intervención no es meramente una actividad técnica con una mecánica formal, sino que la realización de una intervención siempre adquiere su significado al ser situada en un contexto. La intervención al realizarse situada en redes de relaciones sociales y en un entramado institucional posee un carácter político. Son las intervenciones parte de la micropolítica que sucede en la escuela, expresan acuerdos, pero también disputas en el seno de la comunidad educativa sobre cómo hay accionar ante tal o cual hecho. Estas pugnas son en últimas instancias la expresión de diferentes formas de entender lo escolar, la educación, las niñeces y adolescencias por parte de la comunidad educativa. En nuestro trabajo de investigación procuramos visibilizar y problematizar los acuerdos y desacuerdos entre los EOE y los demás docentes.

El carácter relacional que tienen las intervenciones, nos muestra que toda intervención es construida por el EOE con otros, ya sea con otros actores institucionales como también con los propios sujetos que sufren la vulneración de derechos. Una intervención en última instancia es una relación social, es decir tiene un carácter social en el sentido sociológico del término. En este sentido las intervenciones son hechos sociales, por lo cual se hace posible un análisis desde una perspectiva sociológica. Si bien no pretendimos en este trabajo de investigación realizar una sociología de la intervención, si nos pareció pertinente realizar un análisis que incluya la perspectiva sociológica entre otras.

El primer elemento que nos parece importante destacar es que las intervenciones de los equipos son en gran parte formas de miradas alternativas a las que manejan los docentes y las familias. Los EOE tienen en muchas veces la capacidad de construir miradas problematizadoras y cuestionadoras sobre ciertas lógicas escolares que en algunos casos naturalizan el fracaso escolar o entienden las situaciones de conflicto en forma simplificada. Aportan a comprender las problemáticas educativas y comunitarias en forma más contextualizada. Las miradas de carácter más integrales y transversales que aportan los equipos ponen en cuestión miradas que ven las demandas de la comunidad en forma unilineal y sesgada. Los EOE construyen el objeto de intervención a partir de la demanda de la comunidad educativa, ya sea de los docentes, las familias o de los propios estudiantes. La

construcción del objeto de intervención se realiza a partir de un abordaje interdisciplinario, que no es una mera sumatoria de disciplinas, sino que es a partir de una mirada en común multidisciplinar. De la interdisciplinariedad surge la fortaleza que poseen los EOE en la construcción de las intervenciones, y es de donde en gran parte provienen las miradas que interpelan los sentidos comunes que rondan por la escuela. Por eso, nunca mejor dicho para pensar este tipo de abordaje interdisciplinario, que el todo es mucho más que la suma de las partes.

Estas miradas específicas que construyen los equipos, entienden los procesos de aprendizajes de los estudiantes, como también las situaciones de conflicto, en forma situada. Los EOE en gran medida lo que hacen es que a través de sus intervenciones, contextualizan las demandas que emergen en las escuelas. Poniendo de esta manera en cuestión las visiones esencializadoras y fatalistas sobre las problemáticas socioeducativas y sociocomunitarias que recorren en las instituciones escolares.

Con respecto a lo referido a las legislaciones nacional y provinciales, y a las normativas de la DGCyE⁴⁵, estas encuadran la labor de los EOE proveyéndoles un marco legal, pero también un marco conceptual para realizar sus intervenciones. En este sentido, el cuerpo legal y normativo provee a EOE una perspectiva teórico y política; que en resumidas palabras tiene como eje principal reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, reconocer la diversidad en la escuela y en la sociedad, y considerar la educación como un derecho que se debe garantizar y fomentar desde las políticas públicas.

No se puede comprender las intervenciones de los equipos sin tener en cuenta el encuadre normativo. Las intervenciones siempre son en el marco de las normativas. Las normativas y leyes son vistas por los integrantes de los EOE como un encuadre que los habilita y permite actuar, y que además les provee de sentido a sus acciones. Es muy importante la función que tienen las normativas de proveer de un marco teórico y de una referencia general para la construcción de las intervenciones. Si bien muchas veces los EOE consideran las normativas muy generales y alejadas de territorio, los equipos son también los encargados de llevarlas a la vida concreta de una escuela y muchas veces tienen una función muy significativa para difundir las nuevas normativas entre los demás docentes. Los equipos en su trabajo cotidiano resignifican las normativas; las ponen a prueba en el territorio, les dan el contenido de la práctica cotidiana. Los EOE han tenido y tienen, una función de difusión y divulgación de las normativas y la legislación. Esto se expresa muy claramente en el caso de la “Guía de orientación...” Comunicación Conjunta N° 01/12, con la cual los EOE hicieron y hacen una

⁴⁵ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

gran labor de difusión de la misma y de capacitación a directivos y docentes sobre sus implicancias.

Como venimos afirmando, en algunas ocasiones los equipos en sus acciones interpelan las miradas que tienen los demás docentes sobre la educación, las niñeces, adolescencias y las familias. En este sentido los EOE tiene la posibilidad de reflexionar y problematizar junto a los demás docentes, las miradas que piensan en forma acrítica las trayectorias educativas de los estudiantes y las situaciones de conflicto que atraviesan las escuelas. Aportan a reflexionar sobre miradas que circulan en la escuela, en las cuales los estudiantes tienen un destino de fracaso escolar en forma determinada y fatalista. Esto genera a veces, de cierta manera desacuerdos de miradas entre los equipos y los docentes cuando hay visiones diferentes sobre la educación. Los EOE interpelan miradas tradicionales que de alguna forma son heredadas de la historia de la escuela argentina, contraponiéndoles los aportes conceptuales y simbólicos de las nuevas normativas y leyes. Este corpus legal hace hincapié en el enfoque de derecho, la ESI, la convivencia escolar y educación inclusiva; que es una renovación en cómo se comprende lo escolar. Las orientadoras y orientadores contribuyen en la construcción de nuevas institucionalidades que garanticen y promuevan el derecho a la educación en forma democrática e inclusiva, aunque estas innovaciones institucionales generen a veces conflictividades en la comunidad educativa y los sentidos que tienen los actores institucionales sobre la escuela. Sin embargo, este tipo de conflictos que ponen en cuestión las condiciones institucionales en las escuelas, son conflictos que construyen, son conflictos que hacen avanzar los cambios institucionales.

Asimismo, cada vez más se hacen más carne en lo docentes -y en los EOE- los cambios a nivel de normativas y de concepciones sobre las cuestiones centrales en educación. Cada vez más las nuevas normativas y legislaciones que surgieron desde principio del siglo XXI, se incorporan a la normalidad escolar. El ejemplo más claro, de estos nuevos paradigmas es el paso de considerar al niño como un menor de edad a considerarlo como a un sujeto de derecho. El enfoque de derechos en educación es cada vez más la piedra angular del sistema educativo en Provincia de Buenos Aires.

Más allá de las diferencias de miradas entre EOE y los otros docentes, los equipos entienden que toda intervención es un proceso de acciones colectivas e institucionales. Toda intervención se realiza en conjunto con los docentes, pero también tomando en cuenta a los estudiantes y sus familias. El principio de la corresponsabilidad de los actores institucionales es un eje vertebrador de las acciones llevadas a cabo por los EOE. Pero la corresponsabilidad debe dar paso a la articulación colectiva e institucional desarrollada en forma consciente. La intervención no puede ser una imposición, ya que se funda en el diálogo y en el respeto al

otro.

Si bien consideramos que la potencialidad que tienen los EOE de generar miradas alternativas a las miradas comunes de la escuela es creemos su mayor aporte, y lo fundamental para construir intervenciones que construyan nuevas formas de institucionalidades en la escuela. No significa que todos los EOE construyan miradas cuestionadoras y problematizadoras sobre las prácticas educativas, las orientadoras y los orientadores están atravesados por los mismos sentidos comunes que el resto de los docentes. Dentro de los mismos equipos hay disputas sobre los sentidos de la educación y las niñeces. Las entrevistas mostraron y contrapusieron la existencia de posturas más críticas a los discursos tradicionales sobre lo escolar por una parte de las orientadoras y los orientadores, con posturas ancladas en los sentidos comunes más tradicionales por otra parte de las mismas orientadoras y orientadores. Discursos punitivista o biologicistas también están presentes en los EOE, en contramano de las nuevas legislaciones y normativas surgidas a principios del Siglo XXI. Por lo que en los propios EOE hay momentos de disputas y consensos durante el proceso de construcción de las intervenciones.

Los EOE están como todos los docentes influidos por los discursos de los sentidos comunes más tradicionales que hay sobre la escuela, pero creemos que la construcción histórica de la modalidad de PC y PS y el trabajo cotidiano de las orientadoras y los orientadores les permite poner en cuestionamiento sus propios sentidos comunes, ideologías y prejuicios. Por lo que, en este trabajo de investigación, sin querer idealizar a los EOE ni negar sus contradicciones, consideramos que poseen la potencialidad de repensar tanto su rol como también a la misma escuela.

En el caso puntual de la ESI⁴⁶ los equipos han demostrado muchas veces acompañar los cambios legislativos y de contenidos curriculares, tomando el rol activo de problematizar los sentidos comunes que están instalados en las escuelas en torno a la sexualidad. Sin embargo, no queremos afirmar que los EOE tienen una percepción y un posicionamiento en común y homogéneo sobre la ESI. El traspaso del paradigma biologicista sobre la sexualidad y la educación sexual, al paradigma de la ESI que piensa la sexualidad en su complejidad a partir de múltiples dimensiones humanas, ha sido vivenciado de diferentes maneras por las orientadoras y los orientadores. Estas diversas formas de apropiarse por parte de las orientadoras y los orientadores del nuevo paradigma de la ESI no están exentas de conflictos en el interior de los equipos en torno a la aplicación de la ESI. Todavía en los docentes en general, y en los propios EOE, hay un proceso de apropiación y resignificación de la ESI en

⁴⁶ Educación Sexual Integral.

el escenario escolar. Pero igualmente creemos que los equipos brindan un aporte importantísimo en que la ESI se haga parte de la vida institucional de las escuelas.

Las modalidades que tienen los equipos de construir sus intervenciones están atravesadas por el posicionamiento profesional, personal y político de las orientadoras y los orientadores. En este sentido, el carácter político de las intervenciones se basa en cómo entienden las orientadoras y los orientadores la política educativa y la política sobre las niñas. En las escuelas hay debate político, mas allá que no se exprese ni se perciba en los términos propios de un debate político; las disputas sobre cómo se comprende la educación, las familias y las niñas están siempre presentes. Retomando al sociólogo británico Ball, existe una micropolítica de las relaciones sociales de los actores institucionales en la escuela. La micropolítica escolar está íntimamente relacionada a las transformaciones en política educativa y de las niñas que suceden a nivel general, pero no como un reflejo de la estructura de la nueva estructura legal, sino que existe un vínculo no lineal entre la micropolítica de la escuela y la macropolítica del Estado. Los cambios a nivel político en materia educativa son resignificados en el escenario escolar, se hacen carne en los actores institucionales en cada una de las acciones que llevan a cabo.

Los cambios referidos política educativa son interiorizados por los docentes en el marco de las propias interacciones cotidianas, interacciones que a veces se puedan dar en forma conflictiva. La interiorización de las nuevas políticas educativas en las prácticas de los docentes, retomando los aportes teóricos del sociólogo Pierre Bourdieu se podría denominar como un habitus profesional, es decir un conjunto de esquemas y dispositivos mentales y cognitivos socialmente contruidos que estructuran sus acciones sociales. En el caso de las orientadoras y los orientadores de los EOE, han ido construyendo un habitus profesional muy particular, que les permite construir intervenciones desde una especificidad notable. Este trabajo de investigación en gran parte intenta conocer el habitus de las orientadoras y los orientadores con el fin de comprender como producen sus intervenciones.

Nuestra investigación visualiza los modos de realizar las intervenciones socioeducativas, reconociendo que en el fondo son modos de interpretar los procesos de producción de las intervenciones. Indagamos en estos últimos, porque consideramos que son saberes que pueden fortalecer no solo la función de los EOE sino también a todo el sistema educativo. Estos modos de interpretar los procesos de construir la intervención, tienen elementos muy pertinentes a considerar: como son la contextualización, la visión global, la interdisciplinariedad, el enfoque interseccional, el enfoque de derechos, el enfoque de género, el principio del niño como sujeto de derecho. Estos elementos característicos son los que aportan a desarrollar la singularidad específica de los procesos de construcción de las

intervenciones por parte de los EOE. Por lo cual, en este trabajo final nos parece pertinente reconocer que en general los EOE poseen una perspectiva propia de comprender las problemáticas socioeducativas que se construyó históricamente, en un devenir con contradicciones y tensiones, pero que actualmente posibilita a los equipos abordar la complejidad de las problemáticas que suceden en la comunidad educativa. No pretendemos afirmar que todos los EOE poseen estos modos o formas de comprender las situaciones problemáticas, pero si consideramos que a nivel general hay una cultura institucional propia de los equipos que explica en gran medida su forma de actuar concreta.

Para finalizar señalaremos que la intervención en tanto es una construcción de los equipos que se realiza en interacción con otros actores de la comunidad educativa es un proceso social. En el cual el peso específico de la visión del EOE es imprescindible para construir nuevas condiciones institucionales que abran el juego a nuevas formas de pensar la educación y las niñeces y adolescencias. Las posibilidades que abren las miradas construidas por los EOE para generar nuevas formas de institucionalidades en las escuelas deben ser siguiendo recuperadas y ampliadas. Pero siempre sabiendo que los EOE no construyen desde la imposición, sino desde el dialogo, la mediación y las construcciones de espacios donde exista participación real de la comunidad educativa.

Los EOE no construyen miradas sobre las problemáticas socioeducativas mejores o peores que el resto de sus compañeros docentes, pero si diferentes y singulares. Esta creemos es la fortaleza de los equipos, su potencialidad de construir miradas singulares. Pero es necesario expresar nuevamente que los equipos no trabajan solos sino que lo hacen con los demás actores de escuela. Las intervenciones son procesos colectivos e institucionales en las cuales se articulan las diferentes miradas de los actores institucionales, es decir de los EOE, directivos, maestras de grado, profesores y otros. Por lo que las intervenciones -la mayoría de las veces- son la conjunción de diferentes y singulares miradas sobre una determinada problemática socioeducativa. Esta conjunción de miradas en las intervenciones está atravesada por tensiones, discrepancias, desacuerdos y acuerdos sobre cómo abordar una problemática. En este complejo proceso social e institucional de desacuerdos y acuerdos los EOE junto a los otros actores institucionales construyen intervención para garantizar y fomentar una escuela más democrática e inclusiva.

Nos parece importante decir como últimas palabras que los EOE, si bien están atravesados por contradicciones y limitaciones que son propias muchas veces de las culturas institucionales imperantes en las escuelas, tienen la potencialidad de construir miradas e intervenciones a partir de aquellas, que puedan aportar a desarrollar en forma colectiva nuevas condiciones institucionales en nuestras escuelas. Los equipos junto a la comunidad

educativa puedan aportar a dar pasos en el pensar y el desarrollar nuevas institucionalidades escolares. Este trabajo de investigación aspira a que a partir de recuperar parte de la vida cotidiana de los EOE, contribuyamos en alguna medida a fortalecer a los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Amilibia, I. (2017): “Trabajo Social y Escuelas Primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata”. Tesis de Maestría.

Maestría en Trabajo Social. UNLP. La Plata.

bibliots.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/getDocument.pl?id=1412

Basso, G. (2005): “Pobreza, exclusión y vulneración social”. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. En pagina Web Academia.

https://www.academia.edu/3887686/POBREZA_EXCLUSI%C3%93N_Y_VULNERABILIDAD_SOCIAL._Usos_limitaciones_y_potencialidades_para_el_dise%C3%B1o_de_pol%C3%ADticas_de_desarrollo_y_de_poblaci%C3%B3n

Blumer, H. y Mugny, G. (1992): “La posición metodológica del interaccionismo simbólico” en Psicología social. Modelos de interacción. CEAL. Bs. As

<https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2018): “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo”. Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2015): “El sentido práctico”. Siglo XXI. Buenos Aires.

Caamaño, L.; Cejas, D. y Visnevetzky, S. (2020): “Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre del año 2020”. Tesina de grado. Universidad Nacional de San Martín.

Carballeda, A. (2013): “La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica”. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Castoriadis, C. (2007): “La institución imaginaria de la sociedad”. Tusquets Editores. Buenos Aires. https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com_la-institucionacuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf

Durkheim, E. (2013): “La Sociología y la educación”. Editorial Colofon. Mexico.

Eichenbronner, D. (2021): “Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Un análisis en tiempos de

aislamiento social”. IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación Volumen 8 - Número 15. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.

<http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/145>

Eichenbronner, D. (2020): “¿Qué hace el psicólogo en la escuela? Una pequeña revisión histórica sobre las prácticas del profesional psi en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires” en Greco, B (Comp.) “Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia”. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

Etchegoyen, M. (2006); “Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común”. La Crujia. Buenos Aires.

Fainsod, P. (2021): “Género”. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

<https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/48079/genero?disposition=inline>

Fernández, D. (2006): “Los Equipos de Orientación en la prevención del fracaso escolar” Resumen de la Tesis de Maestría. Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

<https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumendianafernandez.pdf>

Frigeiro, G. (2017): “La gestión institucional en el centro educativo”. Novedades Educativas. Buenos Aires

García, R. (2006): “Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria”. Gedisa Editorial. Barcelona.

Geertz, C. (1987): “La interpretación de las culturas”. Gedisa Editorial. Barcelona.

Giddens, A (2015): “La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración”, Amorrortu. Buenos Aires.

Giddens, A (2012): “Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas”, Amorrortu. Buenos Aires.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967): “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”. New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 3 “El muestreo teórico”.

Gollas Nuñez, I. Y. (2018): “Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública”. ITESO. México. Gaudalajara.

González, L. (2009): “Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social” en González L. (comp) y otros, “Lecturas sobre la vulnerabilidad y desigualdad social”. Centro de Estudios Avanzados (UNC) – CONICET. Córdoba.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf>

Greco, B (2020): “Equipos de Orientación Escolar: Intervenciones institucionales en tiempo de COVID 19”. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-007/241>

Greco, B. (2020): “Paradojas para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar como experiencias en diálogo con las escuelas. Esos “espacios otros” en una historia reciente” en Greco, B (Comp.) “Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia”. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

Greco, B. (2019): “Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros (2009-2015)”. Centro de investigaciones sobre Equipos de Orientación Escolar. <http://estudios-eoe.org/intervenciones-institucionales-2019/>

Greco, B. (2015): “Trayectorias educativas: El trabajo de los equipos de Orientación Escolar, desde la Psicología Educacional Contemporánea” en Anuarios de Investigaciones, Vol. XXII. UBA. Buenos Aires. www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3691/369147944014/6

Greco, B. (2014): “Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales”, VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. http://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1260_01.pdf

Greco, B.; Alegre, S. y Levaggi, G. (2014): “Los equipos de orientación en el sistema educativo”. La dimensión institucional de la intervención, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Heller, A. (1987): “Sociología de la vida cotidiana”. Ediciones Península. Barcelona.

- Le Breton, D. (2022): "El interaccionismo simbólico". Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Lisnevsky, A. (2016): "Nuevos dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar: memorias de trayectorias grupales". En VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores.
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/9.pdf#page=195>
- Montero, M. (2011): "Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación". Ed Paidós. Buenos Aires.
- Montero, M. (2004): "Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos". Ed Paidós. Buenos Aires.
- Morin, E. (2004), "La epistemología de la complejidad" en Gazeta de Antropología.
https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin, E. (1998): "Introducción al pensamiento complejo". Gedisa Editorial. Barcelona.
- Nicastro, S. (2021) "La intervención institucional: inscripción y situacionalidad". Conferencia en el marco del espacio de Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo. DPCyPS de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Noriega, J (2017): "Los equipos de orientación escolar y la promoción de la salud. Análisis de normativas vigentes y perspectivas posibles". IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/355>
- Núñez, V. (2001) "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Conferencia en el MECyT Buenos Aires-Argentina
- Pérez Gómez, A. (1998): "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Morata. Madrid.
- Ricoeur P. (1995): "Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido". Siglo XXI. Buenos Aires.
- Sáenz Carreras, J (1993): "La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad". Pedagogía social. Revista interuniversitaria.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30237/1/La%20intervenci%C3%B3n%20socioeducativa.%20entre%20el%20mito%20y%20la%20realidad.pdf>

- Saavedra, J (2015): “Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social”
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2015000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Soneira, A. (2006): “La teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss” en Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Szychowski, A (2015): “El psicólogo en los equipos de orientación escolar: una propuesta de prácticas profesionales supervisadas.” Tesis de Grado. UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52678>
- Schutz, A. (2012): “Estudios sobre teoría social. Escritos II”. Amorrortu. Buenos Aires.
- Schutz, A (1993): “La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva”. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Taguada, C. (2020): “El Trabajo Social y su intervención ante la problemática del abandono escolar” Tesis de Grado. UNLu.
- Tamarit, J (2002): “El sentido común del maestro” Universidad de Lujan, Miño y Davila. Buenos Aires.
- Tamarit, J. (1994): “Educar al Soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy”. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Ullman, L (2018): Intervención de los Equipos de Orientación Escolar en los procesos de escritura y lectura en el nivel secundario.
<https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/6792/Ullman.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdés Gázquez, M (2021): “Vulnerabilidad social, genealogía del concepto”. Gaceta de antropología. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5463>
- Weber, M (2014): “Economía y sociedad”. FCE. México.
- Weber, M (1973): “Ensayos sobre metodología sociológica”. Amorrortu. Buenos Aires.

LEGISLACIÓN, NORMATIVAS, DOCUMENTOS PROVINCIALES Y NACIONALES

Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y Adolescentes, N° 26.061/2005

Ley de Educación Nacional, N° 26.206/2006

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, N° 13.688/2007

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 217/14 “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 239/14. “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo.”

DGCyE (2008) Disposición N° 76/08. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2008) Comunicación 1. Reunión de Equipo Escolar Básico. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2012) Comunicación Conjunta N° 1/12 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”

DGCyE (2020). Comunicación N° 1. Líneas de trabajo prioritarias. Dirección de PCyPS. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.