



Riobó, Jimena

# La ética en las intervenciones socioeducativas de los Equipos de Orientación Escolar. Un análisis de los documentos del Programa de Fortalecimiento para EOE de la provincia de Buenos Aires en el año 2021



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:*

Riobó, J. (2026). *La ética en las intervenciones socioeducativas de los Equipos de Orientación Escolar. Un análisis de los documentos del Programa de Fortalecimiento para EOE de la provincia de Buenos Aires en el año 2021. (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/20.500.11807/6148>

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

# **La ética en las intervenciones socioeducativas de los Equipos de Orientación Escolar. Un análisis de los documentos del Programa de Fortalecimiento para EOE de la provincia de Buenos Aires en el año 2021**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**Jimena Riobó**

[jimenariobo@gmail.com](mailto:jimenariobo@gmail.com)

## **Resumen**

La presente investigación se propone comprender los valores éticos que guían las intervenciones socioeducativas de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la provincia de Buenos Aires. Se parte del supuesto de que la comprensión de esos sentidos implícitos, mejora las prácticas pedagógicas porque promueve intervenciones que apuntan a fortalecer el lazo social a partir del cuidado del otro/a, trascendiendo la histórica función educativa de transmisión. Para sustentar conceptualmente el trabajo, dada la complejidad de trabajar con temas éticos, se han considerado los enfoques teóricos de filósofos y pedagogos que resultan adecuados para enmarcar la relación entre ética y educación poniendo énfasis en tres categorías de estudio: *Justicia, Solidaridad y Libertad*. El estudio se desarrolla desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo de alcance descriptivo. En cuanto a la técnica de análisis de los datos, se emplea la estrategia de análisis de contenido cualitativo; en este caso consiste en una revisión detallada de los documentos organizacionales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), que constituyen el material del Programa de Fortalecimiento para integrantes de EOE. Como parte de la estrategia metodológica se construyen, a partir de criterios inferenciales deductivos, las categorías y los códigos de clasificación de las unidades de análisis. Se realiza una matriz de contenido para establecer recurrencias y articulaciones respecto de las categorías en estudio, para así realizar el análisis propiamente dicho. Los resultados del análisis documental, siempre desde la perspectiva ética de la educación que hemos propuesto en base al marco teórico, confirman la presencia de los valores éticos de justicia, solidaridad y libertad en los documentos que desarrollan los principales lineamientos de trabajo para los EOE.

Palabras clave: ética, educación, justicia, solidaridad, libertad, intervenciones socioeducativas, equipos de orientación escolar.

## ÍNDICE

Introducción .....	4
Parte 1. Estado de la cuestión .....	8
I.    Ética y educación .....	8
II.   Educación y Justicia .....	11
III.  Educación y Solidaridad .....	12
IV.  Educación y Libertad .....	13
V.   Intervención en los Equipos de Orientación Escolar .....	15
Parte 2. Enfoque conceptual acerca del problema .....	17
I.    Ética y moral .....	18
II.   Valores éticos de justicia, solidaridad y libertad .....	21
III.  Educación y ética .....	26
Parte 3. Metodología .....	32
I.    Objetivos .....	32
II.   Desarrollo metodológico. Enfoque y método .....	33
a. Selección de objeto de análisis .....	34
b. Desarrollo del preanálisis .....	35
c. Definición de las unidades de análisis .....	36
d. Desarrollo de las categorías .....	36
Tabla 1: Categorías y dimensiones .....	37
e. Construcción de códigos de clasificación y codificación de unidades de análisis .....	37
Tabla 2: Códigos .....	39
f. Elaboración de la matriz de contenido .....	40
Tabla 3: Matriz de contenido .....	40
g. Integración final de los hallazgos .....	57
Parte 4. Resultados y conclusiones .....	58
I.    Resultados .....	58
Gráfico 1: Cantidad de expresiones alusivas a las dimensiones de las categorías .....	60

Gráfico 2: Cantidad de expresiones alusivas a las categorías .....	61
a. Justicia .....	61
b. Solidaridad .....	63
c. Libertad .....	71
d. Pautas para la intervención .....	74
II. Conclusiones .....	82
Referencias bibliográficas .....	88

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se estructura a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). De la DGCyE depende la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) cuya labor principal es intervenir transversalmente en todas las instituciones educativas de la provincia. Estas intervenciones se realizan en dos campos, a saber: los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia escolar. Ambos campos de trabajo se abordan articuladamente desde políticas integrales e institucionales de cuidado.

Las intervenciones de DPCyPS otorgan un lugar central a la construcción del vínculo educativo, a partir de generar las condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje se den en un entorno de cuidado y de garantía de derechos para quienes forman parte de la comunidad.

La DPCyPS cuenta con dos subdirecciones: Convivencia Escolar y Orientaciones Pedagógicas y Didácticas. Estas subdirecciones poseen equipos territoriales en cada distrito escolar, conformados por inspectoras e inspectores de enseñanza, Centros Educativos Complementarios (CEC), Equipos de Orientación Escolar (EOE), Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) y Equipos Distritales de Inclusión (EDI).

La Subdirección de Orientaciones Pedagógicas y Didácticas se ocupa de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje; mientras que la de Convivencia Escolar aborda los procesos de convivencia desde un enfoque de cuidado.

En síntesis, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia, como expresión de las relaciones sociales en el escenario escolar y comunitario, se constituyen en los núcleos prioritarios de la intervención pedagógica, de todas las estructuras que conforman la DPCyPS.

El presente estudio se propone analizar específicamente las intervenciones de los Equipo de Orientación Escolar (EOE), los cuales constituyen las estructuras territoriales que cumplen funciones de orientación, en instituciones educativas de los diferentes niveles educativos y de la propia modalidad (Centros Educativos Complementarios).

Los EOE se conforman interdisciplinariamente por orientadoras y orientadores educacionales; orientadoras y orientadores sociales; maestra recuperadora o maestro recuperador quien también suele denominarse como orientadora u orientador de los aprendizajes; fonoaudióloga o fonoaudiólogo y orientadora médica u orientador médico.

Estos equipos intervienen a partir de un Proyecto Integrado de Intervención, desde un enfoque integral, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho social. Los abordajes son integrales porque consideran las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, y estratégicos porque diseñan dispositivos de trabajo que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la convivencia y cuidado de las y los integrantes de la comunidad escolar y educativa.

En el año 2021 tras el período de aislamiento social obligatorio debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, la DPCyPS llevó adelante un Programa de Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de EOE desde un enfoque socioeducativo.

Este espacio de fortalecimiento responde a la creación y cobertura de 3.625 cargos de EOE para las escuelas primarias y secundarias con seis o más secciones. El espacio de fortalecimiento se basa en los lineamientos de la política educativa provincial y a las definiciones de la Subsecretaría de Educación. La propuesta de fortalecimiento persigue el objetivo de construir un diálogo estratégico entre el nivel central y las estructuras territoriales para desplegar y consolidar las líneas políticas/pedagógicas definidas por la Dirección de Modalidad. Este trayecto de fortalecimiento se organiza en seis módulos distribuidos en ocho clases que abordan los ejes centrales que hacen a la práctica docente de los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La relevancia de este Programa de Fortalecimiento radica en el cambio de paradigma respecto de la anterior función orientadora de estos equipos de trabajo.

A lo largo de los años, la *orientación* fue cobrando diversos significados como resultado de los diferentes contextos sociohistóricos. Las prácticas de los equipos orientadores respondían a un enfoque biologicista y el abordaje era individual. Se intentaba abordar el fracaso escolar desde la mirada del déficit; interpretando las

situaciones educativas como dificultades específicas del aprendizaje de las/los alumnas/os y utilizando técnicas psicométricas para evaluar y asignar un lugar en el sistema educativo.

El enfoque sustentado en la atención individual, asistencial y de rehabilitación se fue reconfigurando a la luz de nuevos marcos teóricos, para dar lugar a la orientación como redefinición de las prácticas en el campo de la educación. Si nos remitimos al concepto de evaluación y asistencia a niñas y niños con dificultades, que planteaba uno de los objetivos de aquellas épocas iniciales, ya se advertía la necesidad de transformación y de inclusión de la heterogeneidad.

El interés por analizar los documentos del Programa de Fortalecimiento de los EOE, en búsqueda de los valores éticos que están implícitos, reside en el supuesto que la comprensión de esos sentidos implícitos, mejora las prácticas pedagógicas porque promueve intervenciones que apuntan a fortalecer el lazo social a partir del cuidado del otro/a, trascendiendo la histórica función educativa de transmisión. En relación con este interés se plantea una serie de interrogantes que guían la investigación y dan lugar a la elaboración de los objetivos: ¿Cuáles son los principios éticos que se encuentran presentes en los documentos que constituyen los lineamientos para las intervenciones socioeducativas de los EOE? ¿Cómo se caracteriza la noción de justicia en los documentos? ¿Cómo aparece caracterizada la solidaridad? ¿Cómo se define la libertad? ¿Qué pautas explícitas de intervención en el territorio son acordes a los valores éticos que se proponen desde los documentos?

A partir de estas preguntas, el presente estudio tiene como objetivo general *comprender los valores éticos que guían las intervenciones socioeducativas de los EOE a través del análisis del contenido de los documentos del Programa de Fortalecimiento antes mencionado, que desarrollan los principales lineamientos de trabajo de los EOE. Como objetivos específicos, buscamos caracterizar los valores de justicia, solidaridad y libertad presentes en los documentos, así como identificar las pautas de intervención en el territorio.*

Para sustentar conceptualmente el estudio, dada la complejidad de trabajar con temas éticos, se han considerado los enfoques teóricos de filósofos y pedagogos que resultan adecuados para enmarcar teóricamente las tres categorías sobre las cuales se trabaja en esta investigación.

Bárcena Orbe y Mélich (2000) proponen pensar la educación como un acontecimiento ético, basado en la responsabilidad por la alteridad y la hospitalidad. Para estos autores, la alteridad y la hospitalidad son claves en cualquier relación educativa y difieren de la antigua planificación tecnocrática. En ese marco, sostienen que un nuevo pensamiento educativo implica vigilar “la palabra y el rostro del otro, un pensamiento educativo que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la responsabilidad educativa.” (Bárcena y Mélich, 2000, p 467).

En líneas generales, la ética es una disciplina filosófica que reflexiona críticamente acerca de las conductas morales del ser humano y sus efectos en la sociedad y se relaciona con valores de conducta social como la responsabilidad, la justicia, la solidaridad, la honestidad y el compromiso con la ciudadanía.

Al desarrollarse dentro de una realidad compleja, el acto educativo se enfrenta al desafío de brindar respuestas equitativas ante esa complejidad; allí es donde la ética aparece, actuando cuando la injusticia, la ausencia de consenso y la exclusión se imponen. Conocer los valores éticos que subyacen en los lineamientos que guían las intervenciones socioeducativas de los EOE supone identificar el impacto que ciertas acciones humanas tienen en la vida de los otros y las otras, generando una potencia de transformación social.

En cuanto a la relevancia del presente estudio, consideramos que podría representar un aporte para identificar las intervenciones educativas y prácticas pedagógicas basadas en enfoques que enfatizan aspectos disciplinares y ubican en un segundo plano a las relaciones socioafectivas de cuidado de las y los otros y el fortalecimiento del lazo social.

En síntesis, este trabajo pretende contribuir al desarrollo de prácticas educativas éticamente fundamentadas, ofreciendo herramientas conceptuales y prácticas que puedan orientar las intervenciones de los EOE hacia una mayor inclusión y justicia social.

## **Parte 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En virtud del amplio acervo a nivel de investigaciones realizadas en el campo de la ética en su relación con la educación, seleccionamos algunos antecedentes que se han desarrollado recientemente y que contribuyen a delimitar y abordar el objeto de la presente investigación.

A continuación, destacamos distintos estudios internacionales y de Argentina que permiten identificar los conceptos sobre los cuales se ha indagado hasta el momento y precisar los posibles vacíos en la literatura.

### **I. Ética y educación**

El trabajo de Pablo Vidal González y Emilia Oliver de Olmo (2017) para la Facultad de Psicología Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, investiga la cuestión de la ética desde la perspectiva de los maestros en formación. El trabajo mencionado, aborda el comportamiento ético docente, considerándolo el sustrato de la calidad educativa y parte del supuesto de que la dimensión ética de la docencia es inseparable de la calidad educativa y de que ésta no es posible sin aquélla. El estudio sostiene que la tarea educativa se materializa en prácticas docentes concretas y que éstas necesariamente se sustentan en una ética profesional. El objetivo general de este trabajo consiste en detectar los rasgos de la ética profesional, como sustrato de la calidad educativa, a partir de la percepción de estudiantes de la carrera docente. La metodología desarrollada combina estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo siendo la técnica de recolección de datos, el grupo de discusión por su mayor apertura con respecto a otras herramientas discursivas y por su posibilidad de reflexividad que brinda el intercambio verbal. El grupo de discusión se conforma por maestros en formación y a partir de esos datos se analiza el entramado de la ética docente que se manifiesta a través de la práctica educativa concreta. De este modo, los resultados de la mencionada investigación, pueden ayudar a orientar las acciones docentes y fomentar la calidad en el desarrollo de la tarea educativa desde la formación inicial de los maestros.

Pedro Emilio Ventura Sosa publica en el año 2021 una investigación sobre el perfil ético del/a docente universitario/a desde la valoración de estudiantes de educación de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), República Dominicana. Este estudio se presenta con un diseño cualitativo de tipo interpretativo que busca comprender, desde la valoración de un grupo de estudiantes de la carrera de Educación, los rasgos que se identifican como importantes en el perfil ético de un docente universitario diferenciando las actuaciones que consideran éticas y antiéticas. El autor analiza las opiniones de 39 estudiantes, recolectadas a través de foros virtuales, un grupo focal y las anotaciones en un registro anecdótico del docente-investigador. De ese modo, las categorías de análisis surgen de los argumentos de los y las estudiantes. Este estudio de enfoque cualitativo, de tipo interpretativo es el resultado de la sistematización de informaciones valorativas proporcionadas por un grupo de estudiantes, en el marco de las actividades de aprendizaje de la asignatura de Ética Profesional de los Docentes, que se ofrece en la carrera de Educación de la UAPA. A través de sus dichos se identifican los rasgos éticamente correctos y los rasgos no deseables según ellos y ellas. Es de destacar que, como rasgos positivos del perfil ético de un docente universitario los resultados arrojan: puntualidad, cordialidad, buen trato, coherencia entre el decir y hacer, justicia, solidaridad, democracia y actualización. Los rasgos no deseados hacen referencia a: responder groseramente, mostrar preferencias, mentir y hacer insinuaciones amorosas. En suma, los resultados del estudio mencionado, permiten describir actuaciones éticas de perfil docente de impacto positivo para mejorar el desempeño de los nuevos/as profesores/as.

Por su parte, la investigación de Guadalupe Ibarra Rosales (2021) estudia la cuestión de la Ética docente y del cuidado en la educación. Para llevar adelante este trabajo, la autora diseña una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza, para aplicarse a un grupo de estudiantes de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo de esta investigación es conocer la ética docente en la práctica educativa a través de los rasgos y las características que, en opinión de los/as estudiantes que participaron de la encuesta, califican a un/a buen/a docente. A través de una estrategia metodológica cualitativa, se emplea la encuesta como instrumento de recolección de datos. El cuestionario se conforma de preguntas abiertas y la codificación de los resultados se efectúa con base en categorías elaboradas para comprender y analizar la información recabada. Los resultados muestran que, una buena docencia implica que

estén presentes dos dimensiones básicas, la pedagógica y la ética. La autora destaca que, para los y las estudiantes, la dimensión ética, relacionada con las actividades pedagógicas y educativas de ayuda y apoyo para el aprendizaje, se ubica por encima de la dimensión pedagógica.

Siguiendo con algunos antecedentes de estudios sobre la docencia y la ética, se encuentra una extensa investigación de Galo Alejandro Palacios Terán del año 2017. El autor estudia la incidencia de la práctica de una perspectiva ética y de los valores docentes, en la formación profesional de los y las estudiantes de la facultad de filosofía universidad central del Ecuador. Esta investigación de diseño cuantitativo, tiene el objetivo de conocer la práctica de perspectivas éticas y los valores docentes, a partir de la construcción de un perfil docente en función de variables, campos, dimensiones e indicadores. Las técnicas e instrumentos de recopilación de datos, son entrevistas y encuestas a autoridades y a estudiantes. A partir de esa información recolectada, se elabora una matriz de campos y dimensiones de la práctica ética y valores. En cuanto al agrupamiento de los campos, la investigación distingue lo siguiente: profesional, democrático ético, gerencia educativa, cívicos y de ciudadanía. Dentro de estos campos se incluyen las dimensiones de: ejercicios de la práctica, interrelaciones personales, comportamiento ético docente, gestión educativa y práctica de valores personales y sociales. A partir de lo anterior se establecen algunos indicadores, sobre todo aquellos relacionados con las prácticas cotidianas de la docencia en la facultad y su perfil. Las conclusiones se presentan de manera diferenciada respecto de cada una de las dimensiones estudiadas y en función de ellas se elabora una serie de recomendaciones al Consejo de Educación Superior, a la Universidad y a la Facultad de Educación, así como a cada una de las carreras de grado. Se propone un código deontológico que busca normar la actividad docente del personal de esa facultad, en virtud de los hallazgos del estudio y con el fin de mejorar los niveles de satisfacción sobre el manejo de la ética, y los valores ciudadanos para garantizar una educación de calidad para los niños, las niñas y jóvenes del país en los diferentes niveles educativos.

Otro estudio interesante de visibilizar es la tesis de Marcelo Ferrari (2015) que indaga sobre la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial. Se trata de un estudio de caso, a través del cual se analizan los modos de ser y de actuar de futuros/as formadores/as del Profesorado en Filosofía del ISFD No 129 de Junín, Provincia de Buenas Aires, Argentina. Este trabajo se propone identificar las

representaciones acerca de la responsabilidad ético-política de la tarea de educar que tienen las y los estudiantes del profesorado y el alcance ético político de las decisiones epistemológicas pedagógicas y didácticas que adoptan cuando intentan posicionarse en el rol de formadores. Se utiliza una metodología de enfoque cualitativo con alcance interpretativo. La técnica de investigación utilizada es el análisis de contenido de las clases registradas por medio de la técnica de *videooscopia* y entrevistas de *autococonfrontación*. En ese marco, se busca reconstruir la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza a partir de identificar los gestos profesionales como gestos de lenguaje, gestos de puesta en escena del saber, gestos de ajuste de la acción, gestos éticos, la relación con el otro como exterioridad y los gestos de atmósfera, por un lado; y por el otro lado, analizar la relación que se establece entre dichos gestos y las prácticas educativas. El principal hallazgo que aporta esta investigación es que, la reflexión acerca de la dimensión ético-política, permite que los/as formadores/as nóveles reconozcan en qué posición se inscriben sus prácticas educativas.

## II. Educación y justicia

El trabajo de Dulce Carolina Mendoza Cázarez (2022) examina tradiciones de pensamiento filosóficas relevantes en el estudio de la justicia social y explora cómo podrían aplicarse para entender y promover la justicia en educación. De ese modo, el objetivo consiste en revisar críticamente teorías y enfoques destacados en el tema de la justicia social y discutir algunas implicaciones para promover la justicia en educación. En tal sentido, se estudia la teoría de la justicia centrada en bienes sociales primarios propuesta por John Rawls; junto con el enfoque de justicia centrado en capacidades humanas desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum; y también la perspectiva basada en derechos propuesta por las Naciones Unidas y el de justicia epistémica de Amanda Fricker. La autora parte del siguiente supuesto, y es que el tema ético en la educación es especialmente relevante en Latinoamérica, donde la persistencia de injusticias sustenta demandas legítimas para promover mayor justicia en y a través de la educación. El diseño del estudio es cualitativo, y se realiza un análisis conceptual de diferentes tipos de textos filosóficos, es decir, de ética filosófica. Las fuentes de información que utiliza la autora, son libros especializados y artículos científicos. La discusión presentada por la autora, se apoya en las ideas que podrían configurar políticas

educativas con mayor orientación a la justicia. La conclusión señala que no existe un enfoque o perspectiva de justicia superior a otro, sino que cada uno presenta méritos y limitaciones y que existen consistencias e inconsistencias entre las teorías utilizadas como marco teórico. Así, en función de esos resultados, se sugiere buscar áreas de complementariedad entre las teorías, comprobarlas empíricamente y continuar la discusión sobre las estrategias para promover la justicia social en y a través de la educación.

Fernando Murillo (2018) desarrolla una investigación en el campo del currículum específicamente en el ámbito de la formación inicial de profesores/as. Este estudio es de gran relevancia como antecedente del presente trabajo, ya que indaga en la política educativa de Chile para identificar los contenidos ideológicos vinculados con la noción de justicia social, en la formación docente inicial. El autor propone reconsiderar la noción de justicia social como componente de las propuestas formativas de futuros/as docentes. En ese camino, utiliza un análisis *ideacional* como estrategia método\*lógica para el estudio de discursos sobre justicia social, a fin de proveer una herramienta práctica para revisar contenidos y el nivel de operacionalización que presentan los materiales de las instituciones de formación, vinculadas a la categoría de justicia social. De ese modo, se realiza un trabajo de discusión teórico-práctica que problematiza los hallazgos que surgen del ejercicio metodológico, y que contribuye a repensar las propuestas curriculares.

### III. Educación y solidaridad

La investigación de Patricia Posso Restrepo (2019) desarrollada en la Universidad Cooperativa de Colombia, tiene como objetivos, determinar en los contenidos de los currículos institucionales de la carrera de Comunicación Social la presencia, características, manejo y las relaciones que se utilizan sobre el concepto de solidaridad. La autora emplea una estrategia metodológica de análisis de contenido cualitativo desde un paradigma interpretativo. En el trabajo de campo de indagación, participan 135 estudiantes y 4 docentes. Se utilizan como instrumentos de indagación, la encuesta y la entrevista. Como principal resultado, la investigación evidencia que, si bien el concepto de solidaridad aparece en el proyecto institucional, no está presente como un elemento sustancial en la práctica educativa, a pesar de que los/as participantes reconocen

la necesidad de la solidaridad. Se trata de un reconocimiento basado en la reciprocidad de la transmisión de mensajes y en la elaboración de trabajos con la comunidad a partir de la interacción. Las conclusiones inducen a relacionar la solidaridad con la enseñanza como una interacción disciplinaria, dado que ambas constituyen acción colectiva.

Analizar la utilidad de las pedagogías solidarias desde la perspectiva de la universidad como un modelo de aprendizaje del servicio para la transformación social, constituye el objetivo de la investigación de Ana Pirela Hernández (*et al*, 2023). Se trata de una investigación de tipo cualitativa, con alcance descriptivo y con diseño de tipo documental, basado en fuentes documentales primarias. Este estudio utiliza la técnica de revisión y análisis de la información para sustentar las bases teóricas de la investigación. Para el abordaje de las variables de estudio se eligieron un total de 98 documentos, los cuales se recopilaron en bases de datos indexadas. Posteriormente se analiza la totalidad de los documentos para luego tomar una muestra de forma intencional conformada por 57 artículos arbitrados, en especial aquellas investigaciones más relacionadas con el objetivo propuesto. El trabajo concluye que, aquellas pedagogías que utilizan el principio de la solidaridad, propician la formación de personas más comprometidas en realizar aportes significativos a la sociedad en la que se desenvuelven. El autor y las autoras, afirman, en función de los hallazgos alcanzados, que las pedagogías solidarias son formas innovadoras de aprendizaje orientadas al servicio de la sociedad, originadas de la necesidad de alcanzar una alternativa que promueva el crecimiento y desarrollo social. Asimismo, las pedagogías con perspectiva solidaria, son modelos de intervención que promueven avance social, mejoran la calidad de la educación, junto con la formación de valores y principios entre los/as participantes, ya que este tipo de aprendizaje solidario implica asumir una posición comprometida hacia la sociedad que se desea construir.

#### IV. Educación y libertad

Para indagar en la noción de libertad, presentamos el trabajo de Jesús Alfredo Morales Carrero (2024) como otro antecedente de investigación reciente enmarcado en estudios educativos. Este estudio consiste en una revisión documental con enfoque cualitativo en torno al desarrollo humano, las libertades individuales y la capacidad de agencia, analizando las conceptualizaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen. La estrategia metodológica escogida por el autor es el análisis de contenido

con enfoque cualitativo. Se realiza la revisión de varias obras de Martha Nussbaum y Sen Amartya, para recuperar sus posicionamientos teóricos, conceptuales y epistémicos y con el fin de desarrollar una serie de planteamientos que acerquen a una visión pertinente de desarrollo humano, libertades individuales y capacidad de agencia. Asimismo, Morales Carrero trabaja en la revisión de fuentes secundarias (revistas científicas y especializadas) para precisar posiciones renovadas que enriquezcan la discusión. Para efectuar el análisis, se consideraron afirmaciones y posiciones de sus referentes directos, los aspectos comunes que aportan soluciones a los requerimientos de inclusión, de justicia social, de equidad y bien común, así como de participación activa en los asuntos públicos y en los procesos de toma de decisión de los que depende la trascendencia a estilos de vida dignos. Los resultados de esta investigación, enfatizan la vigencia de los aportes de Martha Nussbaum y Amartya Sen, ya que indican que el alcance de la existencia plena como ideal universal, requiere la operativización de las libertades individuales y la instrumentación de la capacidad de agencia, que garanticen el funcionamiento del ser humano en cualquier contexto y que posibiliten las condiciones para seleccionar alternativas y asumir oportunidades que propicien el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar integral a lo largo de la vida. En ese marco, alcanzar una existencia plena requiere combinar los esfuerzos personales, sociales e institucionales que aporten a la construcción de una vida significativamente digna, saludable y libre de privaciones y restricciones socio-históricas; en las que el ser humano goce de mayores oportunidades de realización dentro de cualquier contexto.

En Colombia, Yesid Niño-Arteaga (2019) examina la relación de los filósofos Friedrich Nietzsche, Paulo Freire y Estanislao Zuleta en cuanto a sus posturas sobre la interacción entre educación, filosofía y libertad humana. La autora aplica un enfoque crítico-filosófico, que le permite elaborar una reflexión interpretativa y crítica sobre la libertad humana. El texto explora la literatura, las ideas y los planteamientos de estos tres pensadores que coinciden en definir a la educación como un proceso de liberación. Luego del análisis la autora concluye con la lectura de Nietzsche que la educación y su relación con la libertad humana implica la permanente apertura hacia la actitud crítica, la construcción-transformación y el arranque ético-político hacia otras relaciones humanas con los saberes y los valores. A partir de Freire, señala que la educación como camino hacia la libertad, implica persistir en la lucha contra todo tipo de opresión y la invisibilización de la alternatividad. Finalmente, con Zuleta expone que

se puede encontrar en la educación filosófica, desde el reconocimiento del Otro/a y el desarrollo de pensamiento crítico, una posible fuente para lograr la afirmación de la vida.

## V. Intervención de los Equipos de Orientación Escolar

La tesis de maestría de Juan Pablo Monje (2024), realizada en la Universidad Nacional de Quilmes, indaga acerca de la intervención de los equipos de orientación escolar ante situaciones conflictivas en el escenario escolar en el distrito de Merlo, provincia de Buenos Aires. Por ello, esta tesis proporciona datos y conclusiones en torno al trabajo de estos equipos que se vinculan estrechamente con la temática que desarrolla el presente trabajo sobre EOE. Monje investiga cómo se construyen las intervenciones, con el objetivo de comprender esos modos de intervenir y aportar reflexiones para el mejoramiento de las respuestas institucionales ante las situaciones de conflicto en las escuelas. El diseño de investigación de Monje es cualitativo y descriptivo. La recolección de la información se realiza por medio de entrevistas semi estructuradas que se aplican a orientadores y orientadoras del distrito de Merlo. Para el análisis de los datos relevados, se utiliza el software Atlas.ti y posteriormente se recurre a la teoría fundamentada para construir interpretaciones, en este caso, acerca de cómo los sujetos interpretan sus propias acciones. El autor concluye que las intervenciones son procesos que superan la normativa formal y que trascienden la decisión técnica para adquirir sentido en el contexto en el que se producen y en el caso de los equipos de orientación constituyen miradas alternativas a las de los equipos de conducción y equipos docentes.

El proyecto de investigación de María Beatriz Greco (2015) se propone explorar las intervenciones que realizan los equipos de orientación escolar en las jurisdicciones de Río Negro y Buenos Aires. El estudio analiza la focalización que realizan sobre las condiciones institucionales de las trayectorias educativas y la intervención sobre ellas desde experiencias colectivas. Los objetivos propuestos se enfocan en definir los principales rasgos que configuran a las intervenciones que despliegan los equipos de orientación en el ámbito educativo, como intervenciones institucionales o generadoras de nueva institucionalidad. En cuanto al diseño metodológico, se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio, de las intervenciones de los equipos de orientación de dos jurisdicciones: Río Negro y Provincia

de Buenos Aires. Se recaba la información a través de diversas unidades de observación: escenas o situaciones de intervención, normativas, historia institucional, aspectos políticos y técnicos, dispositivos, estrategias y dinámicas de la organización de las intervenciones. En el marco de este proyecto”, se considera que existe intencionalidad y direccionalidad de los equipos de orientación de Río Negro y Provincia de Buenos Aires que se desplaza desde los sujetos individuales a los espacios, tiempos, modos de organización y relaciones entre sujetos e instituciones en el sentido de abordar institucionalmente las situaciones por las que se los demanda (Greco, 2015). Vale mencionar que los resultados de la investigación también indican la presencia de algunos obstáculos para mantener esos modos de intervención, ya que la tendencia institucional es la demanda individual.

Las investigaciones enunciadas, sin pretender esta investigación un recorrido exhaustivo, constituyen algunas de las líneas sobre las que se ha explorado la relación entre ética y educación. La mayoría de estos trabajos son concluyentes en cuanto a que, conocer y comprender esta relación, contribuye a mejorar las prácticas educativa y hacen foco en la ética profesional de quienes se desempeñan como docentes.

Es importante subrayar que hemos advertido, que a excepción de la investigación de Fernando Murillo en Chile, el resto de los estudios mencionados, evidencian cierta área de vacancia en cuanto a investigar la dimensión ética que subyace a políticas educativas existentes y también para reconocer qué perspectiva aparece en los documentos oficiales que explicitan los modos de intervenir en consonancia con esas políticas. Por tal motivo la posibilidad de reconocer el posicionamiento ético que subyace a una política educativa es la principal expectativa que moviliza el presente trabajo.

## **Parte 2. ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA**

En base a los distintos antecedentes de investigación que hemos consultado para esta tesis y debido a la diversidad de autores y autoras que se han utilizado en esos textos, el presente marco teórico fue estructurado para trabajar en torno a la relación entre ética y educación poniendo énfasis en las tres categorías en estudio: *Justicia, Solidaridad y Libertad*.

Nos interesa indagar en esta sección, sobre los siguientes términos: ética, moral, justicia, solidaridad y libertad. Los aportes de autores como Cullen, Levinas, Cortina, Etxeberría, Bárcena Orbe, Angulo Rasco y Freire, entre otros y otras, nos proporcionan las bases conceptuales para analizar la letra de los documentos del Programa de Fortalecimiento, e identificar cómo sus principios pretenden guiar las intervenciones de los Equipo de Orientación Escolar.

La intersección entre ética y educación constituye un problema de estudio relevante, puesto que la educación es un fenómeno socialmente situado que implica la toma de decisiones a partir de ciertos valores. Como señala J.G. Sacristán,

Si consideramos que la educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento (lo que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera de lo que se nos demande desde el exterior y reclame el mercado, sino que deberemos defender una determinada actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad (Sacristán, 2005, p. 36).

Sabemos que existe un desarrollo teórico vasto y diverso respecto del vínculo entre ética y educación. También sabemos que existen distintas perspectivas al respecto, por ello, a continuación, se recuperan los posicionamientos teóricos de las autoras y autores antes mencionados, ya que resultan útiles a los fines de abordar las preguntas de investigación. Vale aclarar que no se pretende realizar un manual sobre ética y educación, sino buscar definiciones que nos permitan analizar la letra de los documentos

dirigidos a los y las integrantes de los EOE, en el Programa de fortalecimiento de sus prácticas. De ese modo, siguen algunas consideraciones que compartimos a continuación.

## I. Ética y moral

Dado el caudal de perspectivas que podríamos utilizar, es preciso volver a mencionar que nuestra intención es enmarcar teóricamente los conceptos que utilizaremos para el análisis de las tres categorías de estudio. Desde ese lugar, hemos seleccionado unos pocos autores y autoras que nos permiten referenciar dichos vocablos: *educación, ética, moral, justicia, solidaridad y libertad*.

La comprensión de la relación entre ética y educación requiere, en principio, mencionar qué entendemos por ética. La ética o filosofía moral es una disciplina filosófica que intenta pensar críticamente la moral o las morales. Busca entender, desde un pensamiento crítico, por qué ciertas acciones son consideradas morales y qué alcance tiene esa pretensión de moralidad que se les atribuye. La moral se define como la posibilidad de que los individuos de una especie, puedan constituirse en agentes, es decir responsables de lo que hacen (Cullen, 2019).

Así planteado, la moral alude a las acciones del hombre y la mujer y sólo se refiere a aquellas acciones cuyo sentido califican como agente moral, es decir, que suponen responsabilidad y obligación desde un lugar voluntario o libre. En su planteo general, la moralidad es un fenómeno universal, ligado a una comprensión estructural del hombre y la mujer. No existe sociedad humana que no esté organizada en base a algunas normas que regulen las interacciones y que orienten las conductas adecuadas. Lo moral se define precisamente por ese conjunto de bienes, valores, normas, principios, que regulan las acciones y los grados de responsabilidad de los/las agentes. En ese marco, corresponde mencionar lo obvio y es que no existe una moral única, sino que ésta se encuentra determinada por los diversos contextos culturales, por las interacciones grupales y por las opciones individuales.

La ética, en cambio y aunque son dos términos vinculados entre sí, se diferencia de la moral porque es la instancia reflexiva y crítica. La ética es una disciplina filosófica y pertenece a la historia de la racionalidad crítica. En ese sentido, quienes teorizan sobre ética, se proponen encontrar algún grado de inteligibilidad en las acciones

morales, es decir que la ética aparece cuando la moral o las morales, son tomadas como objeto de una reflexión crítica. Se trata de un ejercicio por entender, desde un pensamiento crítico, por qué ciertas acciones son consideradas morales. En el planteamiento de Cullen, la ética tiene una perspectiva de tipo levinasiana, es decir, vinculada a la inclusión de la alteridad desde la escucha, la responsabilidad y la hospitalidad. El autor lo dice así:

(...) la ética habita el espacio de la responsabilidad, y somos responsables en la medida en que seamos capaces de responder a la interpelación del otro (y de nosotros mismos como otro), que es su dignidad, su valiosidad en sí mismo, su hambre y sed de justicia. Lo que el horizonte de la ética abre, como espacio, es, simplemente, la responsabilidad argumentada (Cullen, 2019, p 74).

Cullen agrega que la ética es un tema vinculado con el habitar los espacios sociales por donde transitamos. Se trata de contextos situados donde la ética es una especie de herramienta que surge por los conflictos humanos. Es que el ethos, como conjunto de valores de unos grupos particulares que están en permanente conflicto, necesita orientaciones racionales sobre las conductas humanas. En ese sentido, la ética existe porque existen conflictos entre humanos y humanas y nunca al revés. En ese marco, agrega Cullen que:

La ética tiene que ver con el habitat, con la guarida que nos pone en armonía con el espacio natural y social (como parece ser el sentido más primitivo del vocablo ethos en griego) y tiene que ver con el carácter, ese conjunto de disposiciones y hábitos que constituyen más bien la guarida existencial, la de cada uno, desde donde nos tenemos que inventar, cada vez, el sentido de lo que hacemos, o lograr que nos resulte fácil, familiar, justamente habitual. En épocas de crisis no se encuentra con facilidad la guarida, ni la que nos da la serena pertenencia de la identidad social con un grupo, ni la que define nuestra identidad moral, fruto de una educación sin incertidumbres (Cullen, 2019, p. 24).

Tal como se expresó, gran parte de las ideas de Cullen se sustentan en los postulados del filósofo lituano Emmanuel Levinas. Vale recordar que se trata de un autor

que vive, siente y piensa las atrocidades que algunos humanos pueden cometer en contra de su prójimo, es decir, en contra de otros humanos. Piensa a la ética como lo más originario en las relaciones humanas. Originario en el sentido de ontológico, de lo que está antes que cualquier otra orientación conductual entre seres vivientes.

Frente a los dilemas actuales de la filosofía moral, Adela Cortina tiene un enfoque multidimensional que contribuye a profundizar en la complejidad de las cuestiones morales contemporáneas y la búsqueda de un marco ético contundente. La caracterización de la ética como filosofía moral de Cortina, subraya que esta disciplina no se identifica, en principio, con ningún código moral determinado. Esto no significa que permanezca neutral ante los distintos códigos morales que hayan existido o puedan existir. Un marco moral general indicaría las condiciones que todo código moral debería cumplir para ser racionalmente aceptable, pero tales condiciones podrían ser cumplidas por una pluralidad de modelos de vida moral que, inclusive, podrían rivalizar entre sí, manteniéndose de este modo un pluralismo moral más o menos amplio. Este conjunto de valores compartidos constituye el capital ético, que existe junto al capital económico, personal y social (Cortina y Martínez Navarro, 1996).

A lo largo de sus escritos Cortina realiza un exhaustivo análisis sobre los conceptos de moralidad y ética, ofreciendo un marco conceptual para entender los principios que rigen la conducta humana. Para esta autora, la ética se ocupa de reflexionar sobre las diversas morales y de cómo justificar racionalmente la vida moral. La moral en cambio, se vincula con acciones concretas en situaciones específicas, por eso se presenta como una práctica solidaria vinculada a virtudes comunitarias.

Es decir que, para esta autora, la filosofía moral no impacta de manera inmediata en las acciones, sino que ofrece un marco para la reflexión y la consideración moral. Intenta construir un saber racional sobre las cuestiones morales mediante un análisis y explicación rigurosos. Con lo cual, el principal propósito de esta rama de la filosofía que llamamos ética, es comprender la dimensión moral del ser humano sin reducirla a factores sociológicos, psicológicos ni económicos, aunque estos influyen en el mundo moral de las distintas culturas.

Al brindar una comprensión racional del fenómeno moral, la ética en el pensamiento de Cortina, promueve la *libertad* ya que la ausencia de sentido en las acciones humanas puede ser entendida como una forma de esclavitud.

Es importante mencionar que, en la obra de Cortina, existe un concepto clave que se vincula especialmente con la educación y su sentido, es el de ética cordial. Esta noción, es decir, la ética cordial, alude a una perspectiva ética que va más allá del cumplimiento de las normas y que se basa en el reconocimiento del/a otro/a como persona y en la búsqueda del bien común. La ética cordial implica una actitud de apertura y diálogo, así como una disposición a escuchar y comprender las perspectivas de los demás. La ética cordial es especialmente relevante en el contexto educativo, ya que promueve la creación de comunidades escolares basadas en el respeto mutuo y la colaboración. Cortina sostiene que,

...la ética es una relación intersubjetiva, lo cual complica aún más nuestro objetivo de fundamentarla porque ya no se trata sólo de saber cómo debo ser, sino también de cómo creo que el otro debe ser o de cómo cree el otro que debo ser yo (Cortina, 2005).

La filósofa española enfatiza en la educación para la ciudadanía, según sus investigaciones y vivencias, la cuestión ciudadana es fundamental para construir sociedades más justas y equitativas. En ese sentido, Cortina le asigna al campo educativo, la responsabilidad de formar una ciudadanía crítica y comprometida con el bien común, a través de promover el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la participación democrática.

## II. Valores de Justicia, solidaridad y libertad

Las nociones de *justicia*, *solidaridad* y *libertad* constituyen los ejes conceptuales que se busca describir y analizar en este trabajo. Estos ejes, desde el marco teórico que venimos trabajando, corresponden al campo de la ética pensada ésta como una propiedad fundamental de la educación.

Cortina y Navarro (1996) señalan que existen diversas propuestas de vida feliz, de plenitud, pero todas ellas deben basarse en principios de justicia. En ese sentido, la justicia sería un principio compartido, porque hablar de justicia es referirnos a algo intersubjetivo. Así, desde este modelo de justicia, las personas no son instrumentos, no valen por la utilidad que proporcionan, sino que son valiosas por sí mismas, por el sólo

hecho de ser personas. Las personas no tenemos precio, sino que tenemos dignidad, tal como señalaba el principio kantiano que subyace a la filosofía de Adela Cortina.

Otra propuesta de relevancia para integrar a la presente investigación, corresponde al estudio realizado por José Félix Angulo Rasco (2016). El autor propone pensar que la escuela pública es un espacio de justicia y distingue entre diversos modos, a saber: justicia cognitiva (el derecho de todo niño o niña de acceso al conocimiento y al saber); justicia afectiva (el derecho de todo niño o niña a ser cuidado, querido y protegido); y justicia ecológica (el derecho de todo niño o niña a encontrar su lugar en la naturaleza y a una relación tierna con el mundo vegetal y el mundo animal).

El autor asegura que es, a partir de sostener estas bases, cuando la sociedad puede desarmar su realidad de injusticia social y que así, la justicia es el sentido de la escuela pública. Sus ideas se encuentran en línea con los aportes de la politóloga Nancy Fraser (2008) quien señala que la justicia social necesita transitar por dos modalidades distintas: la justicia distributiva y la justicia del reconocimiento. Mientras que el primer tipo de justicia que presenta la autora, pretende una distribución más justa de los recursos y de la riqueza; la segunda, reivindica un mundo capaz de aceptar las diferencias y el reconocimiento de las perspectivas de las minorías étnicas, sociales y sexuales, así como las diferencias de género. La autora entiende que no es posible acceder a la justicia redistributiva sin antes haber dialogado sobre la justicia del reconocimiento, ya que ambos tipos de justicia se requieren mutuamente. Es que, así como la redistribución requiere reconocimiento, el reconocimiento implica un proceso de redistribución. Puesto en otros términos, la justicia social implica la existencia de una justicia sobre la redistribución de bienes recursos y riquezas; así como el reconocimiento del otro/a amerita el reconocimiento de todos y cada uno de los seres humanos.

Basado en estos planteos, José Félix Angulo Rasco (2016) indica que:

... la escuela pública puede alentar la justicia social siempre que se constituya en un espacio público común para todos, en un terreno de redistribución de conocimientos, habilidades y saberes; al mismo tiempo, el reconocimiento en la escuela ha de afectar individualmente a los sujetos/ciudadanos; es decir, reconocer al alumnado como sujeto de derechos, como seres que en el proceso educativo han de desarrollar su capacidad de decisión, elección y compromiso social. (Angulo Rasco, 2016, p. 28).

La justicia cognitiva se presenta desde dos perspectivas; una relacionada con la aceptación de las diferentes formas de conocimiento y otra que se enfoca en el derecho de todo/a ciudadano/a de acceder al conocimiento. El autor lo dice así,

El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran [un tipo] de conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos (Angulo Rasco 2016, p 28)

En esta presentación de tres tipos de justicia que plantea Angulo Rasco, la justicia afectiva alude al vínculo con los/as otros/as, el cuidado hacia los/as demás personas y la fuerza afectiva y emocional. Por eso plantea que es necesario vivir en una ecología social a partir de apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir. En síntesis, la *justicia afectiva* refiere al derecho al amor, protección y cuidado, y constituye para el autor, el fin mismo de la escuela pública. En tal sentido, Angulo Rasco denuncia que la desconexión afectiva no es más que un recurso discursivo que acentúa el capitalismo neoliberal para que olvidemos la originariedad del *eros*.

Por último, explica en qué consiste la justicia ecológica, que se refiere a la posibilidad de conexión con la naturaleza. Al respecto señala el autor, que el daño que se está causando al planeta es otra forma de desconectarse con la alteridad, sea esta la naturaleza, los animales y las personas.

Xabier Etxeberría, más dedicado al estudio filosófico, estudia los fundamentos de la ética y los analiza en relación a la vida contemporánea, intentando entender su complejidad desde un enfoque integral que apunta a la plenitud individual y la convivencia justa en un marco comunitario. El autor expresa que la ética es un saber práctico, que guía la acción moral tanto en lo personal como en lo colectivo y apunta a una vida plena a través de normas que propician la autonomía y la solidaridad. En relación con la autonomía el autor explica que:

El ideal liberal del individuo separado, libre y autosuficiente, que entra en relaciones de fondo contractual con quienes quiere es como tal inconsistente, aunque haya servido para subrayar el valor de la autonomía, sin que deban olvidarse sus excesos (...) Un daño “colateral” de ese ideal es el rechazo y menosprecio de la

dependencia como tal. En sí es rechazo y menosprecio de la condición humana. A nivel personal, refleja soberbia, con frecuencia fatua, y siempre falsa, por ignorante. Lo doloroso y moralmente intolerable es cuando se expresa como rechazo y menosprecio de personas concretas por sus dependencias concretas. (Etxeberría, *b2021*, p.2).

En este sentido, le otorga a la noción de libertad, un carácter social y solidario, ya que la define en términos de interdependencia. El autor lo dice así,

... nuestra realidad fundamental a lo largo de toda nuestra vida no es la dependencia ni la independencia, sino la interdependencia. Somos seres con dependencias (que reclaman ayuda, necesitamos de recibir apoyos) y con capacidades (que pueden ofrecerla, que pueden dar esos apoyos). Imbricadas entre nosotros e incluso dentro de nosotros, se plasman en una solidaridad fáctica de interdependencia que, como adelanté, tenemos que desarrollar en solidaridad moral. (Etxeberría, *b2021* p.4)

De este modo, para este autor la idea de interdependencia es central y enfatiza en la importancia de pensar en la ética para intentar regular esas relaciones inestables. Asevera que:

En la solidaridad fáctica de la interdependencia que no se ha desarrollado en solidaridad moral cabe lo malo, el mal: que el que tiene más poder, institucional o personal, lo utilice para manipular, discriminar, marginar, explotar a quien no lo tiene, quien, en ocasiones, depende además de él para afrontar sus limitaciones. Se impone entonces de nuevo, para evitarlo, la dimensión normativa de la ética — apoyada en el valor de la dignidad— como respeto y justicia, con su expresión jurídica cuando se precise. (Etxeberría, *b2021* p.4).

En el contexto regional de América Latina la dimensión ética de la educación adquiere una particular relevancia, porque nos permite revisar algunos sentidos de la educación arraigados aún en la tradición colonialista. En este sentido el pensamiento del pedagogo Paulo Freire desarrolla las nociones de libertad y solidaridad, desde una perspectiva latinoamericana. La solidaridad en la pedagogía freireana no es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros/as, sino que se crea con nosotros/as. Para este autor, se trata de “entender la solidaridad como un hacer, una forma de vida que se puede

caracterizar y especificar en modos de enfrentar la vida; de asumir la práctica pedagógica” (Freire, 1970, p. 5).

Es decir que la educación es entendida como una práctica social y política que se manifiesta en la relación dialógica entre los/as sujetos e impulsa a actuar en conjunto para superar las desigualdades y las opresiones. Para el autor, la educación refiere al compromiso en una búsqueda conjunta de transformación hacia sociedades más justas y equitativas. Freire, al parecer, describe su propio gusto por la libertad, que nos pone frente a un gusto necesario, como impulso fundamental, y como expresión de vida. Es en este sentido, que la educación es el terreno para fecundar las capacidades de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de optar en la vida y por la vida. Para Freire “sin la libertad no es posible la creación, la invención, el riesgo o la existencia humana” (Freire, 2006, p. 172). Asimismo, y con todo tino, el autor advierte que una educación crítica amante de la libertad no consiste en imponer al educando su gusto por la libertad (Freire, 2001).

Respecto de la idea de libertad y el rol de quien enseña, Bárcena plantea que, lo que un maestro/a enseña es el tipo de relación educativa que se establece entre una y otra parte del contrato pedagógico. El autor explica que esa relación pedagógica implica la capacidad de apertura y de escucha, aseverando que:

Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo (Bárcena Orbe, 2008, p. 179).

Por eso, este autor propone dar libertad de aprender, abandonando toda pretensión de dominar la realidad del otro/a que supuestamente aprende. Este autor, en la estela de las teorías de la desconstrucción, recupera la idea de diferencia y repetición

plateada por Deleuze, e indica que el aprender no se realiza como reproducción de lo mismo, sino como encuentro con el otro/a.

Bárcena (2008) también retoma a Philippe Meirieu y explica que una educación que da a pensar y deja libertad de aprender, es una educación basada en la relación entre sujeto y mundo, una relación que implica un acompañamiento, una cierta invitación del sujeto, pero no un moldeamiento del otro/a.

En este sentido, el autor afirma que el/a maestro/a no es causa del/a alumno/a, puesto que la relación pedagógica en la que se despliega el aprendizaje, no es una relación basada en el poder ni en la noción de causalidad, sino que quien aprende tiene una historia, una biografía. Al respecto, Bárcena agrega que:

Por eso la auténtica experiencia de aprender acepta la idea del riesgo de un fracaso posible, o de una negativa a aprender. En el sentido de acontecimiento, de lo que da a pensar, en la relación de aprendizaje el maestro tiene que aceptar la resistencia del que aprende como cosa natural, como un rasgo inherente al mismo proceso educativo. Si sólo se aprende bajo un poder de influencia, el aprendiz debe poder resistirse y negar esa misma influencia. Debe ser libre para aceptar lo que tan sólo puede presentarse como propuesta, como invitación, es decir, como regalo. Sólo desde una cultura de la donación, de la generosidad, es posible educar, enseñar y aprender (Bárcena, 2000 p. 22).

### III. Educación y ética

Basados en las perspectivas de Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas, Bárcena Orbe y Mélich (2000) proponen pensar la educación como un acontecimiento ético. En ese marco, los autores se basan en tres conceptos que implican tres teorías filosóficas distintas, la natalidad (Arendt); la narración (Ricoeur) y la hospitalidad (Levinas). Para Bárcena y Mélich, estas condiciones son claves en cualquier relación educativa y difieren de la planificación tecnocrática. Es un acontecimiento porque irrumpe en la normalidad y se constituye, dada esa irrupción, en una experiencia que nos obliga a pensar-nos. Asimismo, es un acontecimiento ético, o un desocultamiento porque propone que la relación educativa está basada en la responsabilidad (Levinas) por el/a otro/a.

Para pensar la educación como acontecimiento ético desde la perspectiva de Lévinas, Bárcena y Mèlich (2014) recurren a los opuestos autonomía y heteronomía. El punto central es dialogar y tratar de comprender dos tipos de éticas distintas, la kantiana y la levinasiana. Como es sabido, en el primer caso, actuamos por deber («deber ser» que viene dado por un imperativo categórico). En la perspectiva de Kant, los principios morales son un tipo de conocimiento a priori. Por eso, la moral se une a las leyes civiles y, en algunos casos, a los principios religiosos. De este modo, la autonomía moral está atada al actuar por «deber».

En la ética de Lévinas, en cambio, los principios éticos podrían pensarse desde el lugar de la heteronomía, dado que no se trata de moralidad, sino de lo más originario que ocurre en las relaciones humanas. Así, mientras que en un caso actuamos en el marco del deber, en el otro caso, actuamos en función de responder, es decir, de hacernos responsables y así brindar una respuesta adecuada a la demanda de la alteridad.

De algún modo, nos enfrentamos a una tematización sobre el concepto de libertad. En un caso, se trata de una libertad que se nos otorga institucionalmente y por eso actuamos de modo autónomo (deber ser) en función de un tipo de libertad contractual. En el otro caso, al tratarse de dos libertades en el juego, ya no hay un actuar por deber sino una respuesta dada ante un acontecimiento: el rostro de un ser que sufre y demanda reconocimiento ético (respuesta adecuada), que es distinto al reconocimiento contractual del derecho, la moral o la religión.

En esa perspectiva ética basada en la heteronomía, el otro/a nunca es mi otro/a yo (alter ego) porque nunca esa alteridad es como yo mismo/a, sino otro/a totalmente otro/a. es justo ahí donde surge la demanda de respuesta, es decir, donde me cabe la responsabilidad de responder. Sabemos que en el campo educativo se actúa en función de asimetrías donde se debate la autonomía (si se quiere, la libertad) y las heteronomías (las libertades de ambas partes). De ahí que, en una relación de heteronomía, es la parte que sufre la que reclama una relación de sensibilidad. Dicho de otro modo, en una relación heterónoma (asimétrica), quien sufre es quien demanda una respuesta adecuada, y allí anida mi responsabilidad por la alteridad, dado que es quien demanda. Es que el otro/a no pide reconocimiento de derechos, sino que apela a mi capacidad de darle morada, una vivienda, un lugar para habitar, es decir, quien sufre es quien demanda con su rostro nuestra hospitalidad.

Desde ese marco, lejos de actuar por deber moral o cívico, en esa relación ética de heteronomía, la alteridad nos reclama un vínculo de sensibilidad o sentipensar que busca recuperar su memoria de sufrimiento. Así, hacerse cargo de la alteridad, del rostro que grita, es estar disponible para escuchar su voz de sufriente. Ese habitar, ese dar acogida a quien sufre, es brindar una respuesta adecuada. En este sentido, hablar de una educación como acontecimiento ético se enmarca en una pedagogía de la hospitalidad, donde la centralidad de la relación ética nunca será apriorística sino acorde al reclamo de justicia. Hacernos responsables es reconocer que soy yo, porque me pongo frente a la alteridad al sacrificar mi propia libertad. La metáfora del rostro, en la perspectiva de Lévinas, es como una huella que es del otro/a. De allí que esa relación ética en la que prima la heteronomía y nos hace responsables y por eso sacrificamos nuestra propia libertad, sea justamente una condición de libertad ambas partes involucradas. Dicho con palabras de los autores, La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre” (2014: 150). El otro/a espera una respuesta, es decir, espera nuestra respuesta ante un acontecimiento ocurrido en una situación de asimetría.

En suma, lo que es propio de la educación nunca podrá surgir de una ley moral, cívica o religiosa (deber ser) sino de un acontecimiento ético. Lo básico es comprender que la ética es la respuesta a la demanda del otro/a que sufre. Dado que se trata de una relación donde se juegan las libertades, decimos que es un vínculo heterónimo. «Así, la ética es una fisura, una quiebra, una herida de lo legislado, de los marcos públicos (legales, jurídicos, morales) instituidos (es que) la respuesta ética tiene algo de resistencia» (2014:13/14).

En el marco filosófico caracterizado por los descubrimientos de Arendt, Ricoeur y Levinas, Bárcena y Mélich sostienen que un nuevo pensamiento educativo implica vigilar “la palabra y el rostro del otro, un pensamiento educativo que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la responsabilidad educativa” (Bárcena y Mélich, 2014, p 467) por eso, estos dos pedagogos españoles, entienden que la educación es como un encuentro con otro/a único/a e irrepetible. Es un acontecimiento en el sentido de que es la alteridad quien nos interpela y nos permite transformarnos.

Estos autores proponen superar los discursos técnicos y económicos y entender a la educación como un acontecimiento ético que implica necesariamente una

relación con el otro/a, es decir, una educación basada en el reconocimiento de la alteridad. Por eso, para estos dos autores, la educación es una práctica de hospitalidad, recibimiento y acogida del otro/a, en la que la singularidad de la subjetividad humana tiene un lugar preponderante, y en este sentido, es esencialmente una acción ética.

Alejada de una perspectiva vinculada a los dominios de los discursos tecnológicos y los logros de los alumnos en función de objetivos alcanzados y previamente determinados, la idea de Bárcena y Mélich acerca de la educación como acontecimiento ético, propone a la tarea pedagógica como una radical novedad. Se trata para ellos de una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad. Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento

Se otorga un papel preponderante a la singularidad de la subjetividad humana y se deja muy claro que no tiene ninguna pretensión de científicidad, ni de objetividad, ni de neutralidad. Es más bien una interpretación, una utopía que propone una pedagogía poética. Según palabras de los autores,

... abordar al otro en el discurso de la enseñanza es abordar algo que me trasciende y que me supera. Acoger al otro en la enseñanza —al aprendiz— es acoger lo que me trasciende y lo que me supera, lo que supera la capacidad de *í mi yo* y me obliga a salir de él —de un mundo centrado en mí mismo— para recibirlo. Por eso la relación de aprendizaje no es una relación convencional, una relación que se puede encerrar en un lenguaje donde todos los problemas, transformados en problemas técnicos, puedan ser resueltos, controlados y dominados. Por eso el aprender —en realidad, la educación misma— es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento. (Bárcena y Mélich, 2008, p.159).

En la línea de pensamiento anterior, Carlos Cullen enfatiza en la dimensión ético-política de la educación y la noción de responsabilidad hacia él/a otro/a. En palabras del autor argentino:

La dimensión ético-política de la educación tiene que ver con esta responsabilidad por cuidar la alteridad, no violentarla, que justamente siempre se mueve entre huellas

sociohistóricas y horizontes emancipadores. Justamente lo que libera a los contextos educativos, por complejos y difíciles que sean, de ser determinismos fatalistas y los hace huellas interpretables, pero nunca del todo apropiables, y lo que libera a los proyectos educativos, por bien formulados y completos que parezcan, de ser meras estrategias para vigilar y castigar, y los convierten en horizontes emancipadores, es, justamente, la responsabilidad, el sabernos vulnerables a la interpelación ética del otro, en definitiva el decirle no a la violencia que pretende reducir al otro a la mismidad". (Cullen 2011, p. 7).

Cullen (2011) también sostiene que la educación constituye una actividad esencialmente marcada por la responsabilidad, en clara sintonía con la ética levinasiana. Al respecto refiere que:

... el sabernos, todos los involucrados en las interacciones educativas, que siempre estamos interpelados éticamente por la epifanía del rostro del otro-en cuanto-otro (como se expresa E. Levinas), lo cual nos hace responsables de esa otredad, antes de cualquier iniciativa que tomemos (Cullen, 2011, p. 2).

Desde una perspectiva que incluye las condiciones sociohistóricas, José Gimeno Sacristán entiende que la educación no se circunscribe a la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que debe contribuir a la formación de ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as con valores como la justicia social, la solidaridad y el respeto por la diversidad.

Sacristán (2005) señala que la escuela es un lugar en el que se producen representaciones de lo social, donde se construyen identidades y se legitiman determinadas formas de vida y, desde un posicionamiento crítico hacia el currículo tradicional, el autor sostiene que el documento curricular trata sobre un espacio de negociación en el que deben confluir diversas perspectivas e intereses. En sus propias palabras,

Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en las situaciones de enseñanza: tipos de actividad

metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc. Entender esa situación y diseñarla para que contribuya a unos determinados propósitos implica un marco de conocimiento más amplio en el que se atiendan a todos los elementos y a todas las interacciones entre los mismos. (Sacristán, 1991, p. 5).

Como se advierte, para este autor, la educación constituye un fenómeno social y cultural, que no puede analizarse sin considerar los contextos sociohistóricos y políticos en los que se despliega. En su propuesta, la escuela no es un lugar neutral sino un espacio en donde se reproducen y transforman las relaciones de poder, valores y conocimientos, y en este sentido atravesada por la ética.

En síntesis, en el presente marco teórico nos propusimos desarrollar sintéticamente y bajo una selección enmarcada en la esfera educativa, los conceptos que resultan clave para sustentar esta investigación. A partir de la revisión de la literatura existente, optamos por estas perspectivas conceptuales, dado que las consideramos relevantes para comprender el fenómeno en estudio (las categorías de *Justicia*, *Solidaridad* y *Libertad*) y brindar un contexto para la interpretación de los resultados.

### Parte 3. METODOLOGÍA

#### I. Objetivos

El contexto que da origen al presente trabajo suscita una serie de interrogantes que guían la investigación y dan lugar a los objetivos: ¿Cuáles son los principios éticos que se encuentran presentes en los documentos que constituyen los lineamientos para las intervenciones socioeducativas de los EOE? ¿Cómo se caracteriza la noción de justicia en los documentos? ¿Cómo aparece caracterizada la solidaridad? ¿Cómo se define la libertad? ¿Qué pautas explícitas de intervención en el territorio son acordes a los valores éticos que se proponen desde los documentos? ¿Las pautas de intervención planteadas son acordes al posicionamiento ético propuesto?.

A partir de estas preguntas, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos:

##### *Objetivo general;*

Comprender los valores éticos contenidos en los documentos del Programa de Fortalecimiento para Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires que guían las intervenciones socioeducativas en las escuelas durante el año 2021.

Para alcanzar dicho objetivo general se plantean los siguientes

##### *Objetivos específicos;*

- Caracterizar las nociones de justicia, de solidaridad y de libertad que subyacen en los documentos que constituyen los lineamientos de trabajo para los EOE.
- Identificar los lineamientos de trabajo en territorio que se enmarcan dentro de esos valores éticos, que aparecen de manera explícita en cada uno de los documentos del Programa de Fortalecimiento.
- Cotejar la perspectiva ética contenida en los documentos del Programa de Fortalecimiento para EOE con las pautas de intervención propuestas.

## II. Desarrollo metodológico

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo. El proceso de investigación cualitativa consiste en recolectar datos para su interpretación. Los métodos para recabar datos, así como los de análisis no son estandarizados ni se llevan a cabo a partir de una medición numérica, sino que “su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández Sampieri, R. y otros, 2008).

En cuanto al tipo de diseño, se trata de un estudio de alcance descriptivo ya que intenta especificar y analizar ciertas propiedades vinculadas al plano ético dentro del fenómeno particular como son las intervenciones socioeducativas de los EOE. Busca recoger información sobre algunas categorías conceptuales para describirlas e interpretarlas.

Con esta estrategia metodológica se busca responder a las preguntas de investigación que guían este estudio: ¿Cuáles son los principios éticos que se encuentran presentes en los documentos que constituyen los lineamientos para las intervenciones socioeducativas de los EOE? ¿Cómo se caracteriza la noción de justicia en los documentos? ¿Cómo aparece caracterizada la solidaridad? ¿Cómo se define la libertad? ¿Qué pautas explícitas de intervención en el territorio son acordes a los valores éticos que se proponen desde los documentos? ¿Las pautas de intervención planteadas son acordes al posicionamiento ético propuesto?.

Para el presente estudio la fuente de datos cualitativos son documentos que constituyen materiales organizacionales. Se trata de materiales que incumben o afectan a toda una organización.

En este caso, son el conjunto de los documentos íntegros y comunicaciones que conforman el Material del Programa de Fortalecimiento. Se trata de una fuente de datos no obstrusivos (Hernández Sampieri, 2008 p. 434) ya que estos materiales no se solicitan sino que se obtienen de manera directa desde el sitio web ABC de la Dirección General de Cultura y Educación. Estos documentos constituyen la fuente de datos para el análisis ya que contribuyen a entender el fenómeno central de este trabajo.

En cuanto a la técnica de análisis de los datos, se emplea la estrategia de análisis de contenido cualitativo según Cáceres, P. (2003) cuyos pasos principales

consisten en la revisión detallada de la información, la codificación de las unidades de análisis, la codificación y descripción de las categorías, el análisis propiamente dicho e interpretación. Cáceres toma la definición y perspectiva de Philipp Mayring, quien recupera algunas ventajas cuantitativas, pero agrega la instancia interpretativa. El análisis de contenido cualitativo busca denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000, en Cáceres 2003, p. 57).

La técnica de análisis de contenido ha ido variando a lo largo de los años y se fue redefiniendo de diversas formas. Se amplió el enfoque y se construyó una perspectiva cada vez más profunda que fuera más allá de la descripción objetiva del contenido manifiesto e incluyera la dimensión latente de los mensajes.

El cambio de perspectiva, o mejor dicho la ampliación del enfoque con el que se comprende el análisis de contenido favorece la obtención de resultados integrales profundos e interpretativos, más allá de los aspectos léxico-gramaticales (Perez, 1994 en Cáceres 2003).

Lo característico de esta técnica de análisis, es que permite flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad para la elaboración de las conclusiones (Coleman y Unrau, 2005, en Cáceres 2003). No se trata de reglas y procedimiento estáticos sino que se propone una interacción entre la recolección y el análisis. El análisis no está predeterminado sino que es esbozado, y se va moldeando a partir de los datos. Se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados (Dey, 1993 en Cáceres 2003).

Tal como señala Cáceres (2003) resulta pertinente distinguir el análisis de contenido de la estrategia metodológica de análisis crítico del discurso. Ambos son métodos que pueden utilizarse para estudiar los mismos problemas, sin embargo, cada uno de ellos enfatiza en distintos aspectos de los resultados obtenidos, además de que las modalidades de trabajo son diferentes.

El análisis del discurso busca superar el contenido manifiesto y centrarse en el uso lingüístico del proceso de comunicación.

Por su parte, el análisis de contenido también se centra en la comunicación, más no restringida al plano verbal, pudiendo ser aplicada además a un amplio rango de

materiales visuales o sonoros, como pintura, fotografía, video, música, etc. (Gustafson1998; Leavy, 2000) lo que en ocasiones se denomina “material simbólico” (Cáceres, 2003, p. 56).

Las etapas del procedimiento de análisis cualitativo de contenido que se desarrollaron en este trabajo son:

a) Selección del objeto de análisis.

En este primer momento se seleccionó como corpus de contenido a analizar, el conjunto de los documentos íntegros y comunicaciones que conforman el Material del Programa de Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo, los que se obtienen de manera directa desde el sitio web ABC de la Dirección General de Cultura y Educación, conformado por siete módulos:

- Módulo 0 Introducción.
- Módulo 1 ¿De qué formamos parte? Perspectiva ética política-pedagógica y organizativa.
- Módulo 2 ¿Qué y cómo hacemos el trabajo? Planificación e Integralidad de las intervenciones.
- Módulo 3 ¿Cómo se enseña a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes? El oficio docente de los equipos docentes de la modalidad.
- Módulo 4 ¿Por qué, para qué y para quién escribimos? ¿Cómo registramos las trayectorias educativas? Los sentidos de los tipos de registros y escritura en los procesos de trabajo.
- Módulo 5 ¿Cómo nos pensamos en las diversidades? La inclusión educativa como derecho.
- Módulo 6 a. ¿Es posible pensar la escuela sin conflicto? El conflicto como oportunidad. Complejidad/Conflicto/Trabajo en Red.  
b. ¿Es posible pensar la escuela sin conflicto? El conflicto como oportunidad. La construcción de la convivencia.

b) Desarrollo del preanálisis.

En este segundo momento se busca integrar el material en bruto con el fin de asegurar que el contenido sea homogéneo, pertinente y que permita definir el universo

adecuado para realizar el análisis y dar lugar a la selección de las correspondientes unidades de análisis.

c) Definición de las unidades de análisis.

En términos de Hernández (en Cáceres, 2003) las unidades de análisis representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. Se trató de seleccionar segmentos (frases o párrafos) significativos que hicieran referencia a los temas de estudio y que sirvieran a los fines de extraer resultados.

El criterio de selección de las unidades de análisis, en este caso, fue el de “libre flujo” (Hernández Sampieri, 2008, p. 449) que implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente, sino que es el sentido o significado del segmento lo que va a determinar el inicio y el final de la unidad. Es decir que todos los segmentos podrían tener diferente extensión.

d) Desarrollo de las categorías.

Mejía (2011) plantea que “la categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto. Las unidades temáticas se asocian a los contenidos categoriales y éstos, a su vez, se representan en determinados códigos” (p. 52).

Según Miles, Huberman, y Saldaña (2014) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que le demos a un tema. Se trata de agrupaciones de códigos, que producen fenómenos más abstractos, estos códigos, adscritos a una categoría, sirven a los fines de establecer relaciones e interpretaciones, para abordar el fenómeno estudiado.

En este caso, se realizaron los siguientes pasos:

1. Acercamiento al material bruto y lectura en forma reiterada de los documentos del programa de fortalecimiento.
2. Identificación de los campos temáticos principales, en relación con los objetivos planteados. Para este trabajo: justicia, solidaridad y libertad.

3. Construcción del sistema de categorías a partir de criterios inferenciales deductivos basados en elementos teóricos y relacionados con las preguntas de investigación que guían el estudio.

Esta primera categorización apriorística (Elliot, 1990, en Aguaded-Ramírez 2020) fue configurada por los tópicos construidos antes del proceso de recopilación de la información.

Se configuraron tres categorías operativas correspondientes a los valores éticos que se pretende estudiar: justicia, solidaridad y libertad. Se definió cada una de ellas y se asoció esa definición a una serie de palabras clave correspondientes a los subtemas emergentes o dimensiones terminológicas de cada una de ellas.

La presencia de una o más palabras clave en los fragmentos seleccionados, es la regla de agrupamiento que determinará la asignación de un código y la inclusión en una categoría para el análisis.

**Tabla 1** Categorías y dimensiones

Categoría	Descripción	Dimensiones
<b>Justicia</b>	<p>Sugiere el reconocimiento del otro como sujeto de derechos aptos para desarrollar su capacidad de decisión, elección y compromiso social. Requiere de espacios públicos comunes a todos los ciudadanos y de la distribución equitativa del conocimiento.</p> <p>Admite la coexistencia de las diversas formas de conocimiento y supone la igualdad en las posibilidades de acceso al mismo.</p> <p>Hace referencia a la posibilidad de vida plena y esa plenitud individual requiere de una convivencia justa en un marco comunitario mediante normas colectivas. La justicia está vinculada a cierta potencia afectiva y emocional de conexión con el otro y con la naturaleza.</p>	<p>Transformación social</p> <p>Ciudadanía</p> <p>Derechos</p> <p>Participación democrática</p> <p>Igualdad</p> <p>Convivencia</p> <p>Comunidad</p>
<b>Solidaridad</b>	<p>Supone una interdependencia en las relaciones. Tiene en cuenta el valor de la dignidad y se apoya en el respeto y la justicia. Impulsa a actuar en conjunto entre los sujetos a partir de prácticas dialógicas. Alude a un compromiso conjunto en la búsqueda</p>	<p>Vínculos</p> <p>Redes</p> <p>Cooperación</p> <p>Colaboración</p> <p>Complementariedad</p> <p>Diálogo</p>

	conjunta de transformación hacia sociedades más justas y equitativas.	Comunidad Interdisciplina Convivencia
<b>Libertad</b>	Refiere a una relación de apertura y escucha. Supone dejar un espacio abierto para el movimiento del otro sin pretensiones de moldear ni dominar su realidad. No se basa en el poder ni en la noción de causalidad sino es una relación que valora la historia y la biografía del otro.	Acompañamiento Apertura Escucha Inclusión Diversidad Heterogeneidad Emancipación Autonomía

e) Construcción de códigos de clasificación y codificación de las unidades de análisis.

En simultáneo al análisis de la información y la asociación de los datos con las palabras clave que se desprenden de cada categoría, surge una serie de subcategorías “emergentes” (Cisterna, 2012) que hemos considerado dimensiones terminológicas de dichas categorías.

Es así como se determinaron las condiciones para codificar y categorizar el material. Se procedió a agrupar los segmentos que contuvieran misma palabras claves asociadas a alguna de las categorías, es así como los datos fueron segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis y se le asignó un código identificador a cada grupo.

En la codificación cualitativa los códigos surgen de los segmentos de datos, los que son, a su vez, agrupados en categorías. La codificación permite develar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e inferencias. Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material. (Hernández Sampieri, 2008, p. 449)

Los códigos utilizados en este estudio se reflejan en la Tabla 2.

**Tabla 2** Códigos

Código	Descripción del código
<b>PYC (Participación y ciudadanía)</b>	Incluye toda referencia a capacidad de transformación social, garantía de derechos, igualdad, ejercicio de la ciudadanía y participación democrática.
<b>VYC (Vínculos y comunidad)</b>	Abarca contenido relacionado con lazos sociales, redes, vínculos, cooperación, colaboración, complementariedad, trabajo compartido, corresponsabilidad, diálogo, comunidad, interdisciplina y convivencia.
<b>CYA (Cuidado y acompañamiento)</b>	Comprende ideas de cuidado, acompañamiento, apertura y escucha, inclusión.
<b>AYE (Autonomía y emancipación)</b>	Engloba alusiones a la emancipación, autonomía, diversidad y heterogeneidad.

f) Elaboración de la Matriz de contenido o matriz de correlaciones

Con el fin de generar y/o corroborar las relaciones entre las subcategorías y categorías, se utilizó el recurso denominado Matriz de contingencia (Bardin, 1996 en Cáceres 2003).

La matriz de contenido desarrollada para este trabajo, contiene: en una columna los segmentos textuales a analizar; en la siguiente columna, el o los códigos que se le asignaron correspondientes a las diferentes dimensiones; a continuación en la otra columna, aparecen las categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción y por último se presenta una columna en la que se registra si ese segmento corresponde o no a un lineamiento de trabajo concreto en el territorio.

De esta manera esta tabla arroja resultados sobre la frecuencia de ocurrencia de las categorías y sus subdimensiones, en los documentos analizados, y permite interpretar en qué valores éticos se sustentan las prácticas de los EOE.

**Tabla 3** Matriz de contenido

Matriz de Contenido				
	Segmento	Cód.	Cat.	Pauta *
Módulo 0				
1	Se entiende que cuidar a las y los que cuidan es una responsabilidad que asume el Estado Provincial siendo condición necesaria para sostener políticas integrales de cuidado hacia las infancias, adolescencias y juventudes, y hacia las familias y comunidades con las que se trabaja.	CYA VYC	solidaridad	no
2	La Pandemia desafió a otros modos de hacer escuela, a ensayar abordajes, apelar a la creatividad para avanzar en la construcción de respuestas a un evento extraordinario, que puso en juego el compromiso político – pedagógico en que se funda el acuerdo social y la idea de comunidad escolar con el fin de generar y proponer abordajes que favorezcan y promuevan lazos de solidaridad, de empatía y de cuidado.	CYA VYC	solidaridad	no
3	para lograr que todas/os las/os sujetos lleguen a ser ciudadanas/os de la cultura escrita, es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje, es decir, que las situaciones didácticas se planteen de tal modo que todas/os tengan oportunidades de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento y que las intervenciones de enseñanza entablen un diálogo con las conceptualizaciones que sostienen los sujetos en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas.	PYC AYE	justicia liberad	si
4	se deben diseñar propuestas pedagógicas situadas y contextualizadas para garantizar la continuidad de aprendizajes a partir del despliegue de estrategias que consideren la realidad de cada escuela, las posibilidades de las familias, el acompañamiento a cada docente, a cada niña/o, adolescente, joven o adulta/o, entre otras.	AYE CYA	solidaridad libertad	si
5	La educación debe ser, ante la emergencia por la pandemia y siempre, una herramienta de transformación social, una oportunidad para fortalecer el vínculo de confianza pedagógica entre las/os docentes y profesores, el estudiantado y las familias y las comunidades para superar los destinos socialmente asignados.	PYC VYC	justicia solidaridad	no
6	implementación de espacios de formación y actualización tendientes a problematizar las prácticas de enseñanza, en pos de reconocer y atender a la diversidad y heterogeneidad de las instituciones escolares/comunitarias e intervenir en los procesos de construcción de la convivencia.	AYE VYC	solidaridad libertad	no
Módulo 1				

7	La Psicología Comunitaria nos orienta a la resolución de los problemas, que se construyen de modo colectivo, mediante estrategias participativas, destacando el compromiso profesional facilitador de procesos de transformación social, orientados a la prevención y la anticipación.	VYC PYC	justicia solidaridad	si
8	Este marco teórico-práctico posee metodologías específicas, que permiten diseñar modos de intervención, como ser: las mesas de participación, el trabajo en red, las mesas de inclusión, los mapeos territoriales, el trabajo en taller de impronta colectiva y participativa.	PYC VYC	justicia solidaridad	si
9	La Pedagogía Social, desde la estrategia dialógica nos permite pensar las prácticas educativas, en diversos contextos, tiempos y espacios sociales, a través de intervenciones socioeducativas complejas e interdisciplinarias en la búsqueda del desarrollo integral de las personas, la mejora de la convivencia social, la participación democrática, la construcción ciudadana comunitaria y la reflexión crítica como construcciones colectivas.	VYC PYC	justicia solidaridad	no
10	El Enfoque de Derechos permite pensarnos éticamente como iguales, sin desconocer las desventajas reales de distintos sectores o colectivos.	PYC	justicia	no
11	Cuando nos referimos a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y especialmente referimos al derecho a la educación, no solo estamos considerando el derecho a aprender sino también el derecho a la igualdad de oportunidades desde una perspectiva abarcativa, inclusiva, democrática, participativa e interseccional.	PYC CYA	justicia solidaridad	no
12	La concepción de educación como bien social y el conocimiento como bien público constituye el eje fundamental de las instituciones educativas, y es por medio de ellas que el Estado garantiza el derecho personal y social a la educación, en procura de construir una sociedad más justa profundizando el ejercicio de la ciudadanía, valorando el potencial de cada una y uno como fortaleza y la heterogeneidad como ventaja pedagógica.	PYC AYE	justicia libertad	no
13	El Enfoque de Género, lejos de ser “natural” o “biológico”, es una construcción social e histórica, se trata de una categoría teórica que permite visibilizar, problematizar y cuestionar los estereotipos sociales que se expresan en términos relacionales entre géneros y que da cuenta de las desigualdades construidas socialmente.	AYE	libertad	no
14	Enfoque Interseccional, busca visibilizar las diferentes dimensiones de la experiencia social. La etnia, la clase, lo generacional, el género, entre otras, son construcciones sociales que inciden en la forma en que las personas se interrelacionan y en las desigualdades que se manifiestan.	AYE	liberta	no

15	el Enfoque Constructivista de la Enseñanza sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción social: estudiantes y docentes tienen ideas del mundo, poseen saberes y piensan desde hipótesis que se van construyendo mucho antes de entrar a la escuela.	VYC	solidaridad	no
		AYE	libertad	
16	Es fundamental reflexionar sobre las instituciones educativas y las prácticas docentes a la luz de los enfoques propuestos porque ello nos permite interrogar la organización institucional, las prácticas escolares para desnaturalizarlas, problematizarlas, desandarlas y avanzar en propuestas integrales que consideren y abonen a la emancipación de la experiencia social que siempre tiene una traducción en la institución educativa.	AYE	libertad	no
Módulo 2				
17	encuentro que nos posiciona como parte de equipos de trabajo ampliados que tienen como base la interdisciplina, la complementariedad y la articulación, como marca fundante de la Modalidad de PCyPS.	VYC	solidaridad	no
18	Consideramos que todo proyecto es un entramado de lo colectivo.	VYC	solidaridad	no
19	Desplegamos el marco de la Planificación Estratégica y el Diagnóstico Participativo poniendo en tensión necesidades, sentidos y derechos, permitiendo la puesta en marcha, desde la integralidad, de la función pedagógica de los EOE en pos de la mejora de las trayectorias educativas.	VYC	solidaridad	si
20	Los problemas, como construcción social, no se presentan como objetos, sino como demandas complejas que requieren de nuevas miradas, nuevos modelos y nuevos paradigmas que nos permitan su abordaje siempre colectivo.	VYC	solidaridad	no
21	Los tiempos que transitamos exigen nuevas respuestas, ancladas en el entramado y entrecruzamiento de textos, saberes que hacen a las trayectorias laborales diversas, las historias personales, las culturas, así como los nuevos significados y sentidos que se van construyendo en el trabajo en equipo.	AYE	solidaridad	no
		VYC	libertad	
22	En los EOE contamos con diversidad de miradas ancladas en los puestos de trabajo, a partir de formaciones académicas diversas y recorridos diferentes en cuanto a lo experiencial. Por otro lado, el trabajo en Equipos Escolares Básicos, a partir del encuentro con integrantes de las instituciones de los niveles y las otras modalidades, nos pone en el centro de la escena la necesidad de los espacios mencionados que se materializan de modo dialógico en el abordaje de las situaciones cotidianas en las escuelas.	AYE	solidaridad	si
		VYC	libertad	

23	Otros espacios “inter” son las Mesas de Participación, las Mesas de Inclusión, las Redes y articulaciones con otros sectores y con otras instituciones. Desde todos estos lugares es necesario correrse de la propia disciplina para ponerla en diálogo con otros textos, otros puestos de trabajo, otras lecturas y otras miradas de la realidad.	VYC AYE	solidaridad libertad	si
24	El trabajo colectivo se construye, sin dudas, en el espacio compartido creando nuevos saberes a partir de su articulación.	VYC	solidaridad	no
25	aula como Comunidad de Aprendizaje, la institución como Comunidad de Prácticas y la comunidad familiar, barrial, interinstitucional e intersectorial como espacios centrales de trabajo compartido.	VYC	solidaridad	no
26	A partir del intercambio de experiencias y saberes se construyen nuevos marcos de entendimiento de la realidad y se enriquecen los modos de intervención.	VYC	solidaridad	si
27	La construcción de problemas y potencialidades de acción, permite consensuar sentidos y definir lugares a los que queremos llegar, tomando decisiones para la elaboración de los proyectos y su puesta en marcha, desde una perspectiva ético, político y pedagógica.	VYC	solidaridad	si
28	los Proyectos Institucionales y los Proyectos Integrados de Intervención constituyen una instancia necesaria para favorecer la participación y organización de la comunidad educativa.	PYC	justicia	si
29	El Diagnóstico Participativo forma parte de la Planificación Estratégica, permitiendo la toma de decisiones para el mejoramiento de las prácticas institucionales, constituyéndose en elemento movilizador desde una participación que horizontaliza las relaciones de la comunidad educativa, democratiza las prácticas y permite la distribución equitativa de las responsabilidades.	PYC VYC	justicia solidaridad	si
30	La planificación estratégica es central para el trabajo de los EOE en las instituciones como parte de una construcción democrática y ciudadana.	PYC	justicia	si
31	hipotetizar líneas de acción pensadas en conjunto que llevan a delinear proyectos que transformen las situaciones de la comunidad educativa desde varios aspectos simultáneamente, a partir de la articulación de los saberes y de la participación integral.	VYC PYC	justicia solidaridad	no
32	Es necesario construir en las escuelas un modelo de gestión basado en la escucha de todos los posicionamientos y opiniones, capaz de promover un verdadero aprendizaje de ciudadanía.	CYA PYC	justicia solidaridad	si

<b>33</b>	La construcción de los Proyectos Integrados de Intervención, desde esta perspectiva, se realiza desde la horizontalidad del diálogo, la discusión y la definición de los problemas de cada Institución Educativa, a partir de las Reuniones de Equipo Escolar Básico y el Diagnóstico Participativo Institucional, la articulación con las familias y con otros espacios comunitarios.	VYC	solidaridad	si
<b>34</b>	convivencia institucional: a través de la previsión de Mesas de Participación, Mesas de Inclusión, construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia, Abordaje de situaciones de promoción de derechos, Abordaje de situaciones de vulneración de derechos y estrategias para su prevención, Articulación en Redes Intersectoriales, Promoción de proyectos de Educación Sexual Integral y de Orientación para la continuidad de los estudios superiores y el trabajo, espacios de participación ciudadana en las escuelas.	VYC PYC	justicia solidaridad	si
Módulo 3				
<b>35</b>	Promover espacios de reflexión y acuerdos de responsabilidad compartida que contribuyan a generar las mejores condiciones institucionales para la enseñanza.	VYC	solidaridad	si
<b>36</b>	el trabajo de los EOE se sustenta en una matriz crítica y una mirada anclada en la complejidad. De este modo, en la construcción de un problema, las unidades de análisis, trascienden al sujeto.	VYC	solidaridad	no
<b>37</b>	El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego; el desafío es generar las condiciones y mediaciones institucionales necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje sucedan.	AYE	libertad	no
<b>38</b>	Una/un estudiante aprende cuando se le ofrece una propuesta de enseñanza situada que entable diálogo con sus conceptualizaciones previas, acercándole nuevos desafíos que las/los convoquen	AYE	libertad	si
<b>39</b>	Favorecer condiciones educativas es habilitar amorosamente espacios singulares y grupales de cuidado, en los que la enseñanza y el aprendizaje sucedan. Se trata de poner en acto la inclusión educativa	CYA AYE	solidaridad libertad	si
<b>40</b>	es importante planificar los modos del recibimiento, acogida y el sostenimiento del vínculo educativo, de modo tal que las y los estudiantes se sientan convocados, partícipes y protagonistas de dicho vínculo.	CYA	solidaridad	si
<b>41</b>	Se trata de brindar propuestas didácticas situadas en las que la enseñanza se diversifique acercándose a los diferentes	AYE	libertad	si

	modos de ser y de aprender de cada estudiante, valorando la diversidad como ventaja pedagógica.			
42	Privilegiar la comunicación, el diálogo y la participación es favorecer las condiciones educativas. Convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente, ya que están íntimamente relacionadas; dado que los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están estrechamente vinculadas entre sí.	VYC	solidaridad	si
43	habilitar espacios en donde las y los estudiantes puedan expresarse y hacer oír sus sentires, manifestar sus dudas, temores, apreciaciones de su propio proceso de aprendizaje, interpretaciones, espacios en los que se generen condiciones de enunciación, que favorezcan un ambiente cooperativo y de construcción colectiva.	CYA AYE VYC	solidaridad libertad	si
44	Otro de los espacios de trabajo a considerar para favorecer las condiciones institucionales, en tanto instancia de construcción colectiva y colaborativa del equipo docente, son las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) con carácter sistemático.	VYC	solidaridad	si
45	Pensar el oficio de enseñante de los EOE, es intervenir para favorecer condiciones de enseñanza y fortalecer el vínculo educativo enmarcado en las políticas de cuidado para cada una/o de las/os estudiantes. Esto implica un trabajo corresponsable y compartido que contemple las dimensiones áulica, institucional y comunitaria.	VYC CYA	solidaridad	si
46	Planificar espacios conjuntos, en el marco de la Pareja Pedagógica, para organizar la enseñanza con los distintos grupos de estudiantes.	VYC	solidaridad	si
47	Orientar a la diversificación de las propuestas didácticas, en relación a los diferentes puntos de partida de las/los estudiantes, brindando especificaciones a las acciones áulicas a través de explicación de consignas, aclaraciones, ejemplos que aporten a la comprensión de las actividades, en particular, en situaciones de vulnerabilidad educativa.	AYE CYA	solidaridad libertad	si
48	Coplanificar nuevas propuestas didácticas que contemplen las trayectorias que presentan mayor vulnerabilidad y acordar las intervenciones para su acompañamiento.	VYC CYA	solidaridad	si
49	Considerar las Trayectorias Educativas Acompañadas de una Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) o un Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) y realizar los andamiajes pertinentes a las consignas para promover avances en los aprendizajes.	CYA	solidaridad	si
50	reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) como los espacios privilegiados para intercambios y de construcción de acuerdos institucionales en los que participan los diferentes roles docentes, aportando desde la especificidad	VYC	solidaridad	si

	de cada una/o en el marco de una responsabilidad compartida.			
51	La cotidianidad escolar implica situaciones complejas en la que se entrecruzan diversidad de prácticas docentes, de supuestos teóricos acerca de la enseñanza y de las “posibilidades” de aprendizaje de las/los estudiantes; de acuerdos, de discrepancias, de diseño e implementación de dispositivos de trabajo, entre otros; lo cual debe ser problematizado en el marco de las REEB.	VYC	solidaridad	si
52	en las reuniones de equipo escolar básico se podrá reflexionar sobre prácticas docentes estigmatizantes, visibilizar las barreras que impiden el acceso a los saberes socialmente significativos, revisar las representaciones docentes instituidas en relación a la educabilidad	VYC AYE	solidaridad libertad	si
53	Promover la participación de la escuela en la vida comunitaria, a través de diferentes espacios de encuentro, actividades, eventos; siendo la institución educativa parte activa de esa comunidad.	VYC	solidaridad	si
54	Sostener vínculo con las familias, estableciendo acuerdos y espacios de corresponsabilidad para favorecer su participación en el aprendizaje de los/as estudiantes.	VYC	solidaridad	si
55	Profundizar lazos con otras instituciones de la comunidad a las que asisten los/las estudiantes (merenderos/comedores, clubes, sociedades de fomento, centros de apoyo escolar, casa de abrigo, etc.) de modo tal de contar con otras miradas en relación a esa/e estudiante y realizar acuerdos para acompañar las trayectorias educativas con aprendizajes.	VYC	solidaridad	si
56	Fortalecer las redes intersectoriales (organizaciones barriales, Unidades Sanitarias, Servicio local de promoción y protección de Derechos de NNA, etc.) para sostener acciones de cuidado y acompañamiento de la Continuidad Pedagógica en situaciones eventuales de vulnerabilidad.	VYC CYA	solidaridad	si
57	Es en esta interdisciplina, donde está la potencia para el abordaje de la complejidad de la situación educativa.	VYC	solidaridad	no
58	Planificar acciones específicas y complementarias de cada rol institucional. Compartir información y experiencias profesionales.	VYC	solidaridad	si
59	Brindar espacios de escucha que posibiliten consensos para el abordaje de situaciones grupales e individuales, favoreciendo la convivencia y la anticipación de situaciones de conflicto.	VYC CYA	solidaridad	si
60	Establecer acuerdos acerca de la implementación de dispositivos educativos para llevar adelante el proceso de enseñanza y de aprendizaje	VYC	solidaridad	si

<b>61</b>	Participar en los acuerdos institucionales para construir criterios de valoración pedagógica.	VYC	solidaridad	si
<b>62</b>	La orientación está presente en las tres dimensiones (áulica, institucional y comunitaria) acompañando y orientando a quienes enseñan, a quienes cuidan y a quienes aprenden.	CYA	solidaridad	si
<b>63</b>	orientar es siempre intervenir para generar nuevas oportunidades de acceso a una escuela que enseñe y cuide a todas y todos las/los NNAJyA	CYA	solidaridad	no
<b>64</b>	La función de enseñante de las y los integrantes del EOE trasciende el trabajo individual con cada estudiante, designa la intervención psicoeducativa en comunidad de aprendizaje, comunidad educativa y comunidad en término de contextos sociales particulares y diversos, que incluyen a la institución escolar; estudiantes, familias, otras instituciones y distintas organizaciones.	VYC	solidaridad	no
Módulo 4 - Clase 4				
<b>65</b>	La tarea de registrar está estrechamente vinculada con los sentidos, propósitos y destinatarios, que dan origen a esa práctica y si bien, de acuerdo a ello, el formato textual varía; puede observarse en los mismos, el posicionamiento ético político que como trabajadoras/es de la educación adoptamos frente al hecho educativo. Esto nos interpela y compromete, en tanto agentes del estado, respecto a la construcción de la información y la comunicación de la misma en el marco de una perspectiva de derechos.	PYC	justicia	si
<b>66</b>	Los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista de la enseñanza son irrenunciables que dan identidad a la Modalidad de PCyPS y deben traducirse en cada línea de acción planificada y en la práctica cotidiana del EOE.	PYC AYE	justicia libertad	si
<b>67</b>	La elaboración de los subproyectos del EOE es una construcción colectiva con otras/os actores institucionales, en el marco de la responsabilidad compartida, con el propósito de ofrecer intervenciones sistemáticas y continuas que convoquen a las/los estudiantes y a toda la comunidad educativa.	VYC	solidaridad	si
<b>68</b>	Las intervenciones del EOE están inscriptas en una trama, se trata de una inscripción que es parte de una producción socio histórica en un contexto epocal y situado y ello se expresa en la planificación de la intervención socioeducativa.	VYC	solidaridad	no
<b>69</b>	pensar el informe pedagógico en clave de trayectoria educativa, donde más allá de poder relatar la situación actual del proceso de aprendizaje de una/un niña/niño, de cuenta de los hitos más relevantes de la trayectoria que puedan haber obstaculizado y/o favorecido el aprendizaje.	AYE	libertad	si

<b>70</b>	En los informes de las trayectorias educativas de las y los estudiantes es relevante sumar los elementos del contexto familiar y comunitario con el propósito de comprender los contextos en su singularidad, los grupos de crianza, las condiciones materiales, el vínculo con las organizaciones barriales, entre otras. Es importante evitar valoraciones, juicios o posicionamientos en relación a las experiencias sociales que transitan las y los estudiantes.	AYE	libertad	si
<b>71</b>	el encuentro dialógico para la construcción del informe se constituye como un valioso medio para afianzar y enriquecer el vínculo educativo escuela /familia y comunidad, un lineamiento imprescindible de la Modalidad.	VYC	solidaridad	si
<b>72</b>	Hablar de trayectoria educativa implica hablar del recorrido, de la biografía de esa/ese niña/o y del modo que se acercó y acerca la enseñanza al aprendizaje y en los diversos recorridos que cada estudiante realice a lo largo de su escolaridad obligatoria.	AYE	libertad	no
<b>73</b>	Es necesario que aparezca la voz de NNA como protagonistas de su propia trayectoria; sus inquietudes, sus temores, sus deseos, sus expectativas.	CYA AYE	solidaridad libertad	si
<b>74</b>	Suelen circular en las representaciones de docentes, de estudiantes y familias que el acta es un instrumento “sancionador”, “disciplinador” y “punitivo” perdiendo de vista la importancia de la misma como registro activo de espacios de intercambio en el que circulan las diferentes voces y se establecen acuerdos institucionales.	VYC AYE	solidaridad libertad	si
<b>75</b>	Se debería llevar a cabo la re lectura de las actas para reflexionar acerca de los modos en que se registra, si realmente queda plasmado en las mismas todas las voces que participan, los puntos de vista, los acuerdos o disensos, como así también, si están firmadas por las personas responsables que participan de dicho encuentro.	VYC	solidaridad	si
<b>76</b>	reformular el sentido y democratizar esta práctica de escritura, dándole la importancia que amerita para la convivencia escolar.	VYC	solidaridad	no
<b>77</b>	Cada relevamiento implica un trabajo de responsabilidad compartida con otras/os actores institucionales y un fuerte trabajo en red con efectores del estado y organizaciones comunitarias.	VYC	solidaridad	no
<b>78</b>	Es imperioso revisar estas prácticas cotidianas de escritura teniendo en cuenta los sentidos, los propósitos, los destinatarios, de manera que siempre que se escriba se realice en el marco de una práctica de cuidado.	CYA	solidaridad	si

79	Ponderaremos el carácter dinámico del registro de las experiencias educativas en las que está implicado esa/e estudiante, en el sentido que adquiere registrar, en la responsabilidad que asume el trabajo de registro compartido con otras/otros docentes y en la consideración de condiciones institucionales que impactan en esas trayectorias.	VYC AYE	solidaridad libertad	si
80	Conocer esos recorridos transitados por NNA se constituye en aporte para pensar estrategias que favorezcan la inclusión educativa de todas/os las/os estudiantes. De esta forma, lejos de pensar en registros “que se guardan y archivan” destacamos el carácter dinámico, de interacción permanente, de registrar las experiencias educativas.	AYE	libertad	no
81	es necesario que se registren los conocimientos previos de las/los estudiantes, los estilos de aprendizaje, las distintas situaciones de enseñanza ofrecidas en diferentes ámbitos (escolares y extraescolares), el análisis de lo ocurrido en ellas, los acuerdos institucionales, las propuestas de enseñanza, las configuraciones de apoyo ofrecidas, los indicadores de avances, los criterios de valoración pedagógica y los permanentes ajustes en función a las necesidades educativas de las/los NNA.	AYE	libertad	si
82	Es primordial considerar la diversidad de infancias y adolescencias que habitan las aulas; no hay una única forma de ser estudiante. Esto nos interpela a poner en cuestión las miradas patologizantes y homogeneizantes, producto de paradigmas en los que hemos sido formados como docentes, y plantearnos estrategias que pongan en valor la diversidad como ventaja pedagógica.	AYE	libertad	no
83	La articulación pedagógica entre niveles y modalidades es vital para favorecer trayectorias educativas con aprendizajes en todo el recorrido de la escolaridad obligatoria. (desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel secundario). Es relevante aquí la función de las/los integrantes del EOE, dada la transversalidad de la Modalidad de PCyPS, para recuperar y dar continuidad a esas trayectorias educativas a través de los registros. Es así que cobra especial relevancia en el pasaje de cada año y ciclo, pasaje de niveles, en articulación con el CEC, con la Modalidad de Educación Especial y con otras instituciones y/u organismos.	VYC	solidaridad	si
84	En el marco de la corresponsabilidad, es importante que en estos registros se reflejen las voces de quienes intervienen y acompañan a esa/ese estudiante en diálogo con la normativa vigente.	VYC	solidaridad	si
85	De ninguna manera esto implica desestimar los aportes del sector de salud, dado que se trata de un aspecto necesario (no el único ni determinante), que junto a otros y en el marco de la interdisciplinariedad, posibilitará que la escuela construya	VYC AYE	solidaridad libertad	si

	una “mirada integral” de la niña o el niño y desde allí se plantee las estrategias para enseñar y alojar.			
86	en las infancias no existen diagnósticos cerrados, ni definitivos; siempre son provisorios ya que niñas y niños están construyendo su subjetividad, por lo tanto, las oportunidades que se brindan marcarán la diferencia.	CYA	solidaridad	no
87	Una de las funciones irrenunciables de los EOE es desempeñar un rol articulador entre las familias, la comunidad y las instituciones educativas. Para ello es necesario que las intervenciones se propongan superar las distinciones culturales e ideológicas de las representaciones docentes y deconstruir estereotipos de “un único formato de familia esperado por la escuela” para reconocer las diferentes configuraciones familiares.	VYC AYE	solidaridad libertad	si
88	La cercanía y la confianza es el único modo de construir lazo entre las instituciones educativas con las familias y la comunidad, para acompañar desde una mirada de cuidado integral a las/os estudiantes.	VYC CYA	solidaridad	no
89	Desde la concepción que una niña /un niño es sujeto de derecho es responsabilidad de las y los adultas/os incluir la voz de las/los protagonistas en su trayectoria educativa.	PYC	justicia	si
90	teniendo en cuenta el enfoque constructivista de la enseñanza que sostiene la Modalidad, se considera al estudiante como partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje, siendo fundamental conocer la propia mirada acerca de su situación escolar: sus deseos, sus necesidades, sus temores, sus intereses, sus inquietudes, las dificultades que percibe, entre otras.	PYC	justicia	si
91	es fundamental registrar la voz del/la estudiante en las diferentes situaciones educativas que se le van proponiendo a lo largo de su trayectoria, de modo tal de considerarla a la hora de tomar decisiones para la continuidad pedagógica.	CYA	solidaridad	si
92	La emisión de criterio forma parte del informe de trayectoria educativa. Es una construcción y conjunción que se va dando en la interrelación y el entramado de diferentes miradas, de diversos tiempos y momentos de ese itinerario, de las distintas intervenciones realizadas.	VYC	solidaridad	si
93	Debe reflejar el criterio construido por los diferentes puestos de trabajo dando cuenta del proceso de diálogo interdisciplinario, propio del EOE. El mismo refleja el proceso educativo que está transitando esa/ese estudiante y debe ser único permitiendo que se realice una conclusión singular y situada.	VYC	solidaridad	si
94	desde un posicionamiento ético profesional basado en el enfoque de derechos que sostiene la Modalidad, los registros	PYC CYA	justicia solidaridad	no

---

de trayectoria configuran, también, una práctica de cuidado que se realiza desde una institución pública.

---

Módulo 5

---

<b>95</b>	El concepto de diversidad no tiene una definición unívoca, sino más bien nos desafía a problematizarnos e incluirnos en cómo construimos la forma de definirla. Incluirnos en esa definición supone que no estamos “por fuera” de las diversidades, sino que las conformamos; la comunidad educativa toda puede ser pensada como el ámbito de encuentro y reconocimiento de múltiples diversidades: de procedencias culturales, de condiciones físicas, de identidades sexogénericas, entre otras.	AYE	libertad	no
<b>96</b>	Las instituciones sociales suelen configurar prácticas estigmatizantes que definen la normalidad/anormalidad, pero estas se pueden desandar y desanudar a partir de la desnaturalización de aquello que se acepta como dado. Esto nos invita a un esfuerzo cotidiano para preguntarnos respecto de la procedencia y pertinencia de aquellas concepciones.	AYE	libertad	si
<b>97</b>	El desafío que se nos presenta como integrantes de los EOE es el de no permanecer indiferentes ante actitudes, acciones, expresiones o prácticas hacia niños/as, jóvenes y adultos, que coloquen en una situación de desigualdad a los/as más vulnerables, sino más bien alojar las diversidades en clave de equidad y garantía de derechos.	CYA	justicia	si
		PYC	solidaridad	
<b>98</b>	Desde la reapertura democrática se va habilitando un cuestionamiento a la lógica homogeneizadora; se hace necesario que las paredes de las escuelas se vuelvan más permeables a visualizar y alojar las diversidades en clave de favorecer la participación de todas/os más allá de las singularidades.	AYE	libertad	si
<b>99</b>	La interseccionalidad nos habilita un acceso a las desigualdades en sus dimensiones entrelazadas a nivel histórico, micro y macro social, evitando de esta manera las reducciones unidimensionales. En tanto se trata de estudios sobre las relaciones de poder, esto nos permite acceder a los múltiples pliegues que potencian desventajas y vulneraciones, aunque también nos sirven para comprender los privilegios y cómo en los grupos dominantes se dan estrategias para conservar su posición.	AYE	libertad	no
<b>100</b>	El concepto de diversidad puede ser utilizado en muchos ámbitos y hace alusión a las diferencias que puede haber entre personas, grupos, elecciones, entre muchas otras. Por ello, nos encontramos con la necesidad de utilizar categorías para pensar y alojar las distintas expresiones de diversidad de la existencia humana; entonces, solemos definir diversidad cultural, sexual, lingüística, religiosa, entre otras.	AYE	libertad	no

---

<b>101</b>	Para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la Educación Sexual Integral (ESI) es uno de los ejes prioritarios enmarcados en las políticas de cuidados integrales. Dicho posicionamiento implica pensar al cuidado como una dimensión de la ciudadanía, es decir, como un conjunto de derechos y obligaciones desarrollados por el Estado y las/os ciudadanas/os, como un comportamiento ético y amoroso para pensar las relaciones humanas.	AYE	justicia	no
		PYC	solidaridad	
		CYA	libertad	
<b>102</b>	La ESI exige considerar el desafío, la complejidad y las responsabilidades en la inclusión del abordaje pedagógico en las escuelas, siendo necesario el trabajo de revisión de los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual a los fines de orientar una práctica educativa consolidada desde los saberes específicos y el rol de educadores en la ESI.	AYE	libertad	si
<b>103</b>	La intencionalidad es trabajar a partir de la pregunta, desde una propuesta pedagógica que permita visibilizar las representaciones y prácticas institucionales, que promueva los cuidados personales e interpersonales, que reconozca las diversas identidades.	CYA	solidaridad	si
		AYE	libertad	
<b>104</b>	Los Equipos de Orientación Escolar cobran fundamental importancia en la construcción de los Dispositivos Educativos de Inclusión, desde el carácter transversal de los mismos, mediando, articulando y acompañando para que el trabajo en red que se planifica en función de garantizar trayectorias y en este marco promover derechos, tome forma en cada propuesta de enseñanza.	CYA	justicia	si
		VYC	solidaridad	
		PYC		
<b>105</b>	La definición de los DEI, requiere que las instituciones educativas propicien en su proyecto institucional la participación de todas/os las/os docentes para que su materialización sea lo más beneficiosa posible desde sus inicios para los/las alumnos/as y sus familias.	VYC	solidaridad	si
<b>106</b>	la inclusión educativa se constituye como un principio rector para la construcción del Proyecto Institucional.	CYA	solidaridad	no
<b>107</b>	la concreción de estos dispositivos requiere que los equipos de conducción institucional y territorial presten especial atención a la articulación entre los distintos niveles y modalidades en el marco de la responsabilidad compartida; aquí los Equipos de Orientación Escolar operan como facilitadores en la comunicación entre las/os diferentes participantes.	VYC	solidaridad	si
<b>108</b>	los DEI se deben iniciar desde una aproximación diagnóstica pedagógica (hipótesis de carácter provisorio) acerca de las trayectorias educativas que requieren una propuesta de enseñanza específica.	AYE	libertad	si

<b>109</b>	Será el sentido profesional, ético y político de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar, las que imprimirán un sentido diferente a todas aquellas trayectorias no lineales que habitualmente quedan en el lugar de la excepción, de lo <i>no esperado</i> para que puedan ser pensadas como una más entre el conjunto de lo diverso.	AYE	libertad	si
<b>110</b>	lo diverso -a su vez- pensado como ventaja pedagógica, y de esta forma pensar a las/os alumnas/os como ciudadanas/os de una sociedad donde lo diverso sea lo regular, en el sentido más humano del término.	AYE	libertad	no
Módulo 6 – Clase 7				
<b>111</b>	en el escenario escolar se suscitan una variedad de situaciones que nos interpelan, convocándonos a problematizarlas para poder pensar las diferentes lógicas de convivencia que alojen las diversidades.	VYC AYE	solidaridad libertad	si
<b>112</b>	la escuela es con todas/os y por eso cobra gran relevancia el trabajo intrainstitucional; interinstitucional, intersectorial y en corresponsabilidad para favorecer acciones que garanticen los derechos de todas/os las/os estudiantes.	VYC PYC	justicia solidaridad	si
<b>113</b>	Nuestro modo de conceptualizar lo social está ampliamente impregnado por una lógica que segmenta en diversas “disciplinas”, pero la experiencia, los fenómenos, las prácticas y la/os sujeta/s no “resistimos” a esa segmentación. Desde allí la importancia -como venimos trabajando ya en clases anteriores- de trabajar desde la interdisciplina, pensándola justamente como un modo de producir un nuevo objeto, desde el aporte de cada saber disciplinar.	VYC	solidaridad	si
<b>114</b>	Las intervenciones construidas de forma contextual deben permitir transitar hacia una situación superadora de la inicial, en el sentido de restituir los derechos vulnerados a través de políticas de cuidado para las/os sujetos, como así también las funciones de sostén de la institución.	PYC CYA	justicia solidaridad	no
<b>115</b>	Las estrategias de intervención que se propongan deberían fundamentarse desde la singularidad de cada hecho, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico, de todas las/os afectadas/os, considerando lo singular de la comunidad en cuestión. Por eso las acciones de los EOE no deben aplicarse sin reflexión previa, como receta única.	AYE	libertad	si
<b>116</b>	El conflicto, viene entonces a tensionar, a poner en cuestión y así habilitar a la interrogación en términos de oportunidad para la transformación, entrando así en el terreno de la política.	PYC	justicia	no
<b>117</b>	desarrollar y fortalecer la capacidad para sentir y expresar preocupación y consideración por los otros, especialmente por esos otros cuya situación es distinta de la propia.	CYA	solidaridad	no

<b>118</b>	COMUNICACIÓN CONJUNTA 1/12: lo “conjunto” de esta Comunicación refiere a la responsabilidad compartida y asumida por las Direcciones y Modalidades en relación a este instrumento para, en el tema, orientar la acción educativa.	VYC	solidaridad	no
<b>119</b>	En este momento nos parece valioso recordar que el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes instala el principio de responsabilidad compartida. Ésta alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con las/os demás referentes sectoriales.	VYC	solidaridad	no
<b>120</b>	En un escenario de responsabilidad y gestión compartida cada instancia posee responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de responsabilidad compartida pretende sustituir la práctica de la “derivación de casos” entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral.	VYC	justicia	no
		PYC	solidaridad	
<b>121</b>	Las competencias y responsabilidades de las/os diferentes participantes deben amalgamar en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema.	VYC	solidaridad	si
<b>122</b>	La intersectorialidad, la transversalidad y la articulación territorial son estrategias relevantes para instrumentar el enfoque integral; con ese enfoque, las políticas institucionales de cuidado deben ser contextualizadas y situadas, como también en ciertas ocasiones, diseñadas de modo compartido con los diferentes efectores del Estado.	VYC	solidaridad	si
<b>123</b>	La cercanía como otra estrategia, permite y promueve condiciones de encuentro. Esa cercanía se traduce en estar disponibles para el trabajo educativo y sociocomunitario con el “otra/o” para construir respuestas educativas.	CYA	solidaridad	si
		VYC		
<b>124</b>	La dimensión intersectorial del trabajo es la instancia de materialización de la responsabilidad compartida y este es un aspecto que, por un lado, es parte constitutiva del trabajo de los Equipos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y, por otro, hace a la dimensión del cuidado considerando que, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, la escuela sola no puede ni debe afrontar los múltiples desafíos en términos de restitución de derechos vulnerados.	VYC	justicia	no
		PYC	solidaridad	
<b>125</b>	El lugar privilegiado de las escuelas y las estructuras de la modalidad está en la promoción de derechos de niñas/os,	PYC	justicia	no
		VYC	solidaridad	

	adolescentes, jóvenes y adultas/os, y en el vínculo sostenido con las/os estudiantes y sus familias.			
<b>126</b>	estas acciones sólo aportan a la atención de las situaciones y a garantizar los derechos de la/os niña/os en la medida que las/os integrantes de cada institución nos demos un trabajo sostenido y dialógico para la conformación de la red y especialmente, para activar los recursos necesarios en cada situación.	PYC VYC	justicia solidaridad	si
<b>127</b>	El trabajo en red demanda articular intereses y funciones de diversas instituciones, a la misma vez que saberes y experiencias disciplinares de cada profesional.	VYC	solidaridad	no
Módulo 6 – Clase 8				
<b>128</b>	el valor del conflicto como oportunidad de intervención pedagógica y el poder del trabajo en red (intra-institucional; interinstitucional; intersectorialidad y corresponsabilidad) articulando con la construcción de la convivencia en clave de políticas de cuidado para todas y todos (niñas, niños, adolescentes, jóvenes, docentes y otras personas adultas) quienes participan de la vida escolar.	VYC CYA	solidaridad	no
<b>129</b>	la convivencia en las instituciones educativas es un conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre todas/os y que tiene su centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo cual implica que se materialicen acuerdos de convivencia que posibiliten intercambios saludables apostando a las responsabilidades de las/os involucradas/os.	VYC	solidaridad	si
<b>130</b>	Propósito de la convivencia escolar el de: “contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas y participativas en las escuelas que promuevan una convivencia institucional orientada a la resolución de conflictos y generen mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje”.	VYC	solidaridad	no
<b>131</b>	En el campo educativo, definimos las políticas de convivencia tomando como línea directriz la política integral de cuidados	VYC CYA	solidaridad	no
<b>132</b>	La promoción de buenas prácticas de convivencia, las anticipaciones posibles al conflicto, la intervención desde la dimensión pedagógica sobre los mismos, promueve la posibilidad de construir aprendizaje a partir de la gestión de los procesos conflictivos.	VYC	solidaridad	si
<b>133</b>	Este aprendizaje debe contribuir a generar políticas de cuidado de alumnas/os, docentes y familias desde un marco que cuide las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje.	CYA	solidaridad	no
<b>134</b>	afirmamos la centralidad de incidir sobre condiciones institucionales que en ocasiones aportan al deterioro del vínculo educativo o el lazo social.	VYC	solidaridad	si

<b>135</b>	La participación, es considerada como una herramienta para el desarrollo de los sentimientos de pertenencia a una institución. Tiene un valor social e institucional y puede ser fundamentada a partir de una concepción de la sociedad como una construcción, cada una/o de nosotras/os tenemos derecho a intervenir en los procesos en los cuales se juegan decisiones que inciden de una manera a contribuir a afianzar el modo democrático de convivencia.	PYC	justicia	no
		VYC	solidaridad	
<b>136</b>	Los espacios de participación democrática priorizan la circulación de la palabra, la escucha y la generación de proyectos colectivos teniendo en cuenta los distintos roles y funciones que le corresponden a cada miembro de la comunidad educativa.	PYC	justicia	no
<b>137</b>	Para hacer posible una convivencia basada en la comunicación, el respeto y la confianza, se hace necesaria la construcción de acuerdos, en tanto espacios de regulación de las relaciones vinculares. Los acuerdos, buscan dar forma explícita a un modo de convivencia basado en una gestión compartida del cotidiano escolar.	VYC	solidaridad	si
<b>138</b>	Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) tienen como prioridad generar y afianzar los procesos de democratización tanto de los vínculos como de las prácticas escolares. Los aportes desde los saberes específicos de cada integrante de EOE, considerando las dimensiones pedagógicas, institucionales y comunitarias, permiten la revisión y reformulación de los AIC teniendo en cuenta los enfoques de derecho, de género e interseccional.	VYC	solidaridad	no
		CYA	libertad	
		AYE		
<b>139</b>	Los AIC en el Nivel Primario, se elaborarán en el marco de los órganos colegiados que se conforman en la institución, según lo pautado por el Régimen Académico del Nivel Primario. Estos son los espacios que darán lugar a la participación del conjunto de miembros que forman parte de la cotidianeidad de la escuela, favoreciendo una gestión compartida del día a día de la clase y facilitando que, progresivamente, las/os estudiantes puedan, como grupo, asumir tareas colectivas de creciente complejidad y autonomía.	PYC	justicia	si
		VYC	solidaridad	
<b>140</b>	En relación a la participación de las/os estudiantes en el Nivel Secundario, se debe promover la conformación y/o el fortalecimiento de CE como espacios de representación democrática de las/os estudiantes, incluyéndose activamente en la elaboración y revisión constante de los AICs. También, el CIC interviene como organismo que asesora a la dirección de la escuela, en el marco de un espacio permanente de diálogo y encuentro, de análisis y deliberación, de generación de propuestas, de revisión y actualización de los AICs, contando con la representatividad democrática de todos/as los/as participantes de la comunidad educativa, elegidas/os democráticamente.	PYC	justicia	si
		VYC	solidaridad	

<b>141</b>	Los Centros Educativos Complementarios también proponen la construcción y concreción de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, mediante la conformación de CA; y a los CC como espacios abiertos y dinámicos, que funcionan como instancia de análisis y/o evaluación de toda situación particular o colectiva.	PYC	justicia	si
		VYC	solidaridad	
<b>142</b>	El Proyecto Institucional y el Proyecto Integrado de Intervención (PII) de los EOE, además de elaborar, incluir y revisar los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), deben promover otros proyectos que faciliten diversas formas de participación	PYC	justicia	si
		VYC	solidaridad	
<b>143</b>	concebimos la intervención pedagógica intencional y sistemática de la/os educadores como matriz generadora de vínculos democrático, y como forma de trabajar la asunción de responsabilidades compartidas por parte de las/os estudiantes.	VYC	solidaridad	no

\*Pauta: Se refiere a si el segmento constituye un lineamiento concreto de trabajo en territorio

g) Integración final de los hallazgos.

El séptimo y último paso de esta técnica se desarrolló a partir de los objetivos general y específicos del estudio, como guía de análisis. Para la síntesis final de los resultados se utilizaron las categorías desde un enfoque reflexivo y crítico que permitió interpretar causas, lazos y sentidos implícitos, tendientes a la comprensión del problema estudiado.

## Parte 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### I. RESULTADOS

En este apartado exponemos los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados al inicio de este estudio, que son fundamentales para alcanzar los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En esta sección pretendemos dar cuenta de los hallazgos de manera clara y precisa, por lo que hemos organizado esos resultados en torno a las tres principales categorías en estudio: *justicia*, *solidaridad* y *libertad*. Asimismo, y en función de uno de los objetivos específicos exponemos los resultados en torno a los lineamientos concretos de trabajo y los valores que aparecen en ellos. De este modo, en esta sección nos centraremos exclusivamente en la presentación de los resultados, dejando la interpretación para el apartado de las conclusiones.

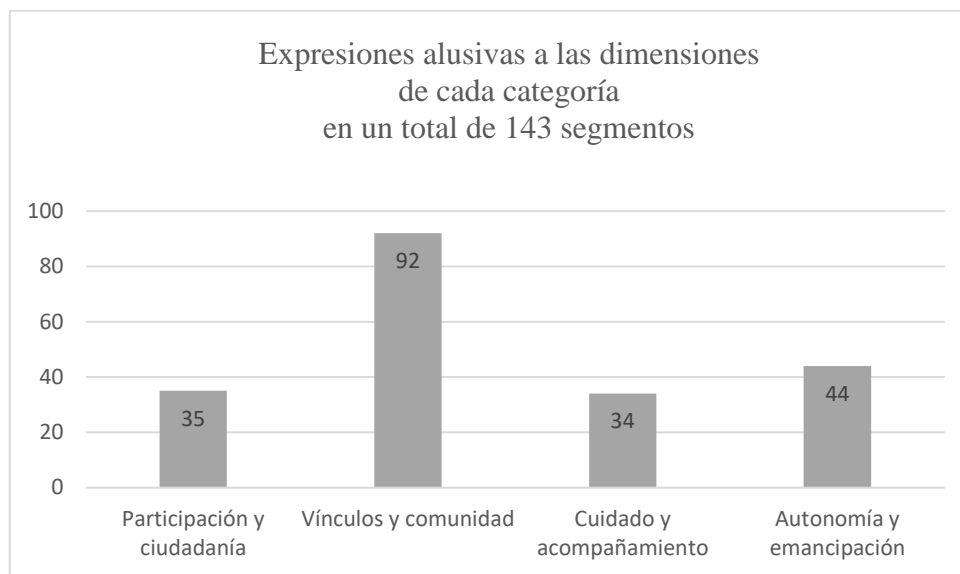
Debido a que los valores de *justicia*, *solidaridad* y *libertad*, que representan las tres categorías que nos encontramos estudiamos en la presente investigación, no aparecen de modo explícito en los documentos que analizamos, hemos intentado realizar una codificación conceptual, tal como lo explicitamos en el apartado de desarrollo metodológico.

En ese camino de búsqueda y cotejo de las fuentes de análisis contra el marco teórico que hemos utilizado, hemos registrado que esos textos hablan con un lenguaje terminológico similar al que aparece en los documentos para los EOE.

Así, en ese ejercicio de revisión de los documentos dirigidos a los EOE, encontramos la presencia implícita de las mencionadas categorías (justicia, solidaridad y libertad) que registramos a través de lo que consideramos sus *dimensiones terminológicas*, por representar atributos de las mismas, distinguidos para simplificar su estudio. Como expresamos anteriormente estas dimensiones terminológicas, se desprenden del marco teórico seleccionado para este trabajo.

- *Dimensiones de justicia:* transformación social, garantía de derechos, igualdad, ejercicio de la ciudadanía y participación democrática (reunidas en el código PYC, Participación y Ciudadanía).
- *Dimensiones de solidaridad:* lazos sociales, redes, vínculos, cooperación, colaboración, complementariedad, trabajo compartido, corresponsabilidad, diálogo, comunidad, interdisciplina y convivencia. cuidado, acompañamiento, apertura y escucha, inclusión (agrupadas en los códigos VYC, Vínculos y Comunidad y CYA, Cuidado y Acompañamiento)
- *Dimensiones de libertad:* emancipación, autonomía, diversidad y heterogeneidad (reunidos en el código AYE, Autonomía y Emancipación).

Con el fin de facilitar la comprensión de los datos extraídos de los documentos destinados a los EOE, empleamos algunos gráficos que nos permiten resaltar las tendencias y los patrones que consideramos más relevantes respecto de los tres valores en juego: *justicia, solidaridad y libertad*. Asimismo, los gráficos muestran las dimensiones terminológicas que hemos registrado, dado que atraviesan cada uno de ellos. En ese sentido, el gráfico que se observa a continuación refleja la frecuencia de aparición de expresiones relacionadas con cada conjunto de dimensiones que consideramos que atraviesan las tres categorías en estudio.

**Gráfico 1**

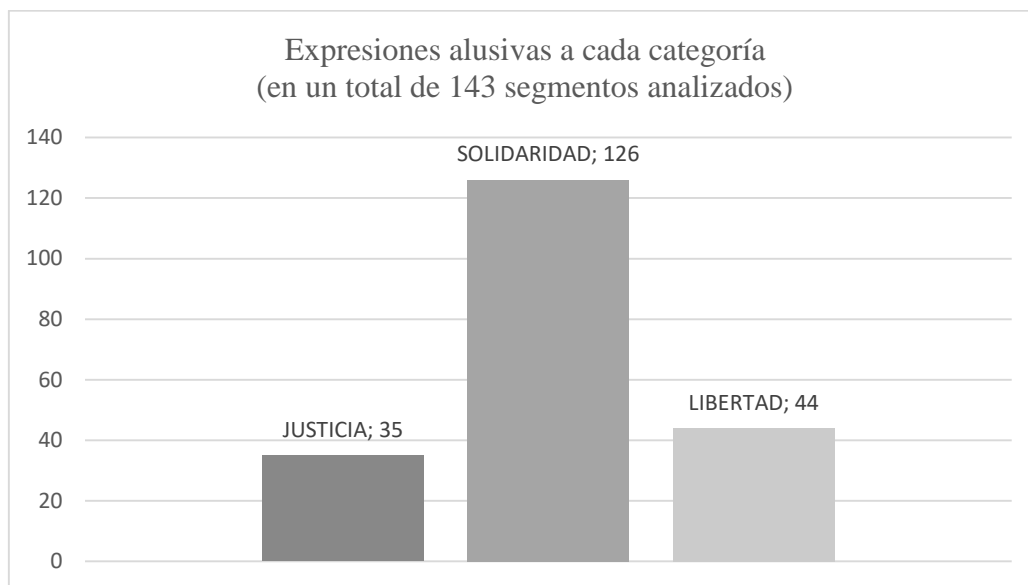
Fuente: Elaboración Propia

Tal como podemos visualizar, en un total de 143 segmentos textuales analizados, aparecen:

- 35 alusiones a la participación y ciudadanía,
- 92 expresiones que remiten a vínculos y comunidad,
- 34 al cuidado y acompañamiento y
- 44 a la autonomía y emancipación.

Considerando que las expresiones mencionadas anteriormente contienen las dimensiones que atraviesan las tres categorías que se estudian en la presente tesis, los datos hallados tras el análisis de los documentos, confirman la presencia de los valores de *justicia, solidaridad y libertad*. Esto se destaca en la frecuencia de menciones en los segmentos textuales analizados, correspondientes a cada una de las categorías propuestas, que se visualiza en el gráfico siguiente.

## Gráfico 2



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico anterior muestra que la letra de los documentos analizados alude a los valores *de justicia, solidaridad y libertad*, a través de la mención de ideas vinculadas a esos valores, del siguiente modo:

- 35 menciones a la categoría de justicia
- 126 menciones a la categoría de solidaridad y
- 44 menciones a la categoría de libertad.

A continuación, describimos los resultados obtenidos en relación a la caracterización de cada una de las categorías de investigación abordadas, que subyacen en los documentos analizados.

### a. Justicia

Tal como se observa en el gráfico anterior, de un total de 143 segmentos textuales analizados, se contabiliza la presencia de 44 expresiones que aluden al valor ético de *justicia*. Es relevante recordar que este número total de frecuencia, se consigue a

través del conteo de expresiones codificadas con el código PYC (Participación y ciudadanía).

Del análisis resultó que: en los documentos del programa de fortalecimiento, la noción de *justicia* aparece ligada a un posicionamiento basado en un enfoque de derechos (seg. 94)<sup>1</sup> que permite pensarnos éticamente como iguales sin por ello desconocer las desventajas reales de distintos sectores o colectivos (seg. 10).

Asimismo, y tal como se registra en la mayoría de los documentos analizados, niñas, niños y adolescentes son considerados sujetos de derechos. Se trata, entre otros, del derecho a la educación, del derecho a aprender, del derecho a la igualdad de oportunidades (seg. 11). En ese camino, la escuela es la institución principal que tiene injerencia en la implementación de acciones para garantizarlos a todas y todos los/as estudiantes (seg. 112). En esta línea, la escuela y las estructuras de la modalidad de PCyPS se conciben como centrales para la promoción de derechos (seg. 125) y se indica que todas sus intervenciones deben apuntar a promover, proteger y restituir derechos en forma integral (seg. 120). En este sentido, definida como derecho a la igualdad de oportunidades, se entiende que la *justicia* constituye una herramienta de transformación social (seg. 5).

Paralelamente, este enfoque de derechos cuenta con un marco teórico-práctico que nos permite pensar las prácticas educativas y diseñar modos de intervención específicos (seg. 8) siendo su principal herramienta la resolución de problemas mediante estrategias participativas y dialógicas (seg. 7, 9 y 34). Desde este posicionamiento, entonces, se propone el diseño de estrategias que promuevan mejoramiento de las prácticas institucionales a través de la participación democrática que se constituya como un elemento movilizador, capaz de transformar las situaciones de la comunidad educativa (seg. 29 y 31). Estos espacios de participación democrática priorizan la circulación de la palabra, la escucha y la generación de proyectos colectivos puesto que la participación es considerada como una herramienta para el desarrollo de sentimientos de pertenencia a la institución (seg. 136). Además, se enfatiza en la responsabilidad de las personas adultas en cuanto a la necesidad de generar posibilidades de participación para que las y los estudiantes sean protagonista de su propio proceso de aprendizaje (seg. 89 y 90).

---

<sup>1</sup> seg. corresponde al número de segmento en la matriz de contenido, en que se ubica la idea mencionada.

Este modo de comprender el concepto de *justicia* implica entender a la sociedad como una construcción constante que se va afirmando en un modo particular de convivencia democrática, en donde cada ciudadano/a tiene derecho a intervenir en los procesos sociales que inciden en su vida (seg. 135 y 136). Es que, en los documentos se explicita una concepción de la educación como bien social, desde la cual se concibe al conocimiento como un bien público, es el Estado, a través de las instituciones educativas (lo que incluye a cada profesional de la educación), el encargado de garantizar el derecho personal y social a la educación para una sociedad más justa (seg. 12).

De ese modo, desde esta concepción de *justicia*, se establecen las estrategias de intervención para los EOE, basadas en la idea de acercar la enseñanza al modo singular de aprendizaje de cada estudiante (seg. 3). Los registros escritos, la Educación Sexual Integral (ESI), los Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI) representan, entre otras acciones pedagógicas, estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades (seg. 65,10, 104).

Consideramos que esta caracterización de justicia está vinculada al concepto de *justicia afectiva* de Angulo Rasco, que alude al vínculo con los/as otros/as, el cuidado hacia los/as demás personas y la fuerza afectiva y emocional. Se relaciona esencialmente al reconocimiento del otro/a.

En síntesis, resulta del análisis de los documentos analizados, que el valor ético de *justicia*, a través del enfoque de derechos y la participación democrática es uno de los elementos irrenunciables que guían las intervenciones socioeducativas de los EOE.

## **b. Solidaridad**

Respecto de la categoría *solidaridad*, los resultados indican que, de 143 segmentos textuales analizados en los documentos para los EOE, aparecen 126 expresiones referidas a ese concepto. Este número total de frecuencia en la que aparece el valor *solidaridad*, se consigue a través de la suma de segmentos codificados con el código VYC (Vínculos y comunidad) y con el código CYA (Cuidado y acompañamiento) que fueron 92 y 34 repeticiones respectivamente.

En cuanto a la caracterización de *solidaridad* que consideramos se asume en los documentos, este valor ético aparece definido como un acuerdo social que favorece

y promueve lazos de empatía y de cuidado (seg. 2). Se trata de una noción de *solidaridad* fuertemente vinculada a la idea de comunidad, en donde la convivencia, el cuidado de las otras y los otros, y el trabajo interdisciplinario y corresponsable, aparecen como sus dimensiones más centrales. De este modo, en términos educativos y siempre desde la letra del documento analizado, se enuncia el compromiso político pedagógico y la responsabilidad del Estado provincial, de sostener políticas integrales de cuidados hacia las infancias, adolescencias y juventudes y hacia las familias y comunidades (seg.1). Por ello, desde esta caracterización de *solidaridad* que se lee en el documento analizado, se entiende al aula como comunidad de aprendizaje, a la institución como comunidad de prácticas y a la comunidad familiar barrial, interinstitucional e intersectorial como espacios centrales de trabajo compartido (seg. 25).

Si consideramos la definición de moral de Adela Cortina, este modo de intervención desde un enfoque comunitario, tal como se plantea en los documentos del programa de fortalecimiento, adquiere un significado moral ya que se presenta como una práctica solidaria vinculada a virtudes comunitarias.

Otro hallazgo que surge de definir la *solidaridad* en clave comunitaria, sugiere que las intervenciones socioeducativas de los EOE necesitan trascender el trabajo con un sujeto individual. En ese marco, el EOE ha de realizar un trabajo pedagógico desde una matriz crítica, que considere a la comunidad en términos de contextos sociales complejos, particulares y diversos, y que incluya el trabajo con la institución escolar con las y los estudiantes, con las familias, y con otras instituciones y organizaciones. (seg. 36 y 64).

A partir de esta perspectiva, los problemas de la comunidad son considerados como una construcción social. Por ello, no se presentan como objetos sino como demandas complejas que requieren de nuevas miradas, nuevos modelos de intervención y nuevos paradigmas educativos que nos permiten su abordaje, lo que siempre se comprende desde un punto de vista colectivo (seg. 20).

Respecto del cuidado, entendida como otra dimensión implicada en el concepto de *solidaridad*, del análisis de la letra de los documentos analizados, resulta relevante reflexionar sobre la importancia que se le asigna a la cuestión de desarrollar y fortalecer la capacidad para sentir y expresar preocupación y consideración por los otros/as, especialmente por esos otros/as cuya situación es distinta de la propia (seg.117).

Por ello, se sugiere la cercanía contextual como estrategia de trabajo, para promover condiciones de encuentro y generar vínculos de confianza (seg. 5). Esa cercanía se traduce en disponibilidad para el trabajo pedagógico y socio comunitario, con el fin de construir respuestas educativas adecuadas (seg. 123). En este marco, hemos visualizado en los documentos analizados, que la cercanía y la confianza aparecen como el modo de construir lazos entre las instituciones educativas, la familia y la comunidad para acompañar desde una mirada de cuidado integral a las y los estudiantes (seg. 88). Es por ello, que se enfatiza en que una de las funciones irrenunciables de los EOE está vinculada a la necesidad de desempeñar un rol articulador entre la familia, la comunidad y las instituciones educativas (seg. 87).

Aquí consideramos que, la noción de cuidado como transversal a toda intervención socieducativa de los EOE, se encuentra en consonancia con el concepto de *ética cordial* de Cortina que se refiere a una perspectiva ética que va más allá del cumplimiento de las normas y que se basa en el reconocimiento del/a otro/a como persona y en la búsqueda del bien común. La ética cordial implica una actitud de apertura y diálogo, así como una disposición a escuchar y comprender las perspectivas de los demás.

En cuanto a la convivencia, pensada como otra dimensión de la *solidaridad*, se advierte que, desde los documentos analizados, se le asigna al habitar esa convivencia una estrecha relación con el aprendizaje. En ese marco, los resultados del trabajo de análisis de los documentos, muestran que se considera que la convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente y que los procesos pedagógicos no pueden llevarse adelante sin atender a aspectos relacionados con la convivencia (seg. 42) De este modo, en los documentos para los EOE, se define a la convivencia en las instituciones educativas, como el conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre todas y todos y que adquiere gran centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (seg. 129). Es que aquí, la convivencia escolar tiene el propósito de fortalecer las prácticas democráticas y participativas en las escuelas. Por ello, el tema de la intervención respecto de la convivencia, resulta fundamental al momento de promover una organización institucional orientada a la resolución de conflictos y generadora de mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje (seg. 130) Por ello, los documentos analizados enfatizan que las políticas de convivencia son una línea directriz de la política integral de cuidado, dirigida hacia estudiantes, docentes y familias desde un marco que cuide las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje (seg. 131 y 133).

Respecto del tema de la interdisciplina como expresión de *solidaridad*, ello aparece cuando se analiza el modo de trabajo que se propone a los EOE. Los/as integrantes de los EOE necesitan posicionarse como parte de equipos de trabajo que tienen a la interdisciplina, la complementariedad y la articulación interinstitucional, como marcas fundamentales para planificar y llevar adelante sus intervenciones pedagógicas (seg. 17). En ese sentido, los documentos analizados postulan que la interdisciplina, lejos de ser un recurso discursivo de la política educativa, en una necesidad pedagógica que se construye en cada espacio compartido y permite generar nuevos saberes, a partir de un trabajo de articulación (seg. 24). Por eso, la interdisciplina nos permite conceptualizar lo social desde una lógica que no lo fragmente de acuerdo a las diversas disciplinas, sino que se construya un nuevo objeto desde el aporte de cada saber disciplinar (seg. 113). Así, debido a su conformación interdisciplinaria al interior de cada EOE, existe una amplia diversidad de miradas que surgen de diferentes formaciones académicas y recorridos profesionales (seg. 22). Ese entrecruzamiento de disciplinas académicas, textos y saberes que constituye el trabajo en equipo, es lo que nos permite construir nuevos sentidos para dar respuesta a las exigencias de los problemas educativos actuales (seg. 21).

En ese mismo marco de intercambios disciplinares, en los documentos analizados se resalta la idea de que, a partir del intercambio de experiencias y saberes, se pueden ir construyendo nuevos marcos de entendimiento de la realidad y, de ese modo, se pueden enriquecer los modos de intervención (seg. 26) consensuando sentidos para la elaboración de los proyectos y su puesta en marcha (seg. 26 y 27). Tal vez por ese motivo de enriquecimiento mutuo, los documentos indican que todas las acciones pedagógicas implementadas necesitan ser pensadas en conjunto porque es de esa manera, que podríamos generar transformaciones en varios aspectos de la comunidad educativa (seg. 31) y por lo mismo, los documentos sostienen que es justo en la interdisciplina, donde está la potencia para el abordaje de la complejidad de la situación educativa (seg. 57).

Respecto de los modos de organizar las intervenciones socioeducativas de los EOE, siempre a partir del análisis de los documentos, se advierte la recurrencia del concepto de *corresponsabilidad*. La función de enseñante de los EOE implica intervenir para crear condiciones de enseñanza y fortalecer el vínculo educativo desde un enfoque *de cuidado* para cada uno y cada una de las y los estudiantes. Esto requiere de un trabajo corresponsable y compartido (una ética de la responsabilidad) que contemple las

dimensiones pública institucional y comunitaria (seg. 45). Consideramos que el concepto de corresponsabilidad se liga al valor de la *solidaridad* en tanto que se hace referencia al trabajo conjunto y en red.

En este caso, hemos interpretado que, la idea de corresponsabilidad que señalan los documentos orientadores, tiene un potente sentido moral, en tanto la moral se define como la posibilidad de que los individuos de una especie, puedan constituirse en agentes, es decir sujetos responsables de lo que hacen (Cullen, 2019). Asimismo, la corresponsabilidad como eje de trabajo de los EOE implica, en términos de Lévinas (2014) la responsabilidad ante la alteridad, dado que aparece, no porque el otro pide que se le reconozcan de derechos, sino porque esa alteridad nos interpela para que le brindemos una respuesta adecuada ante un acontecimiento ocurrido en una situación de asimetría.

Este modo corresponsable de intervenir, demanda articular intereses y funciones de diversas instituciones a la vez que saberes y experiencias disciplinares de cada profesional (seg. 127). Esta responsabilidad compartida para orientar las intervenciones de los EOE, implica que cada sector de acuerdo a su competencia, será responsable de la promoción y protección de derechos. En ese marco, para promover o proteger derechos resulta primordial articular acciones con el resto de los referentes sectoriales. (seg. 118 y 119). Es que intervenir desde la corresponsabilidad implica una complementariedad, que surge a partir de cada instancia de participación que posee responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las intervenciones de los demás participantes educativos. De esta manera, se sustituye la práctica de la derivación entre instituciones u otros agentes, por la complementariedad que se identifica a partir de un trabajo en red. En este marco de acción interinstitucional, las competencias y responsabilidades de las y los diferentes participantes, necesitan combinarse con estrategias integrales para evitar las intervenciones fragmentadas y lograr un impacto real sobre el problema (seg. 121).

Se advierte a partir del análisis de los documentos, que se otorga gran relevancia al trabajo intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial, a lo que se suma la necesidad de corresponsabilidad, siempre con el interés de favorecer acciones que garanticen los derechos de cada estudiante (seg. 112). Es que, el trabajo en red entre diferentes efectores del Estado, se vincula con las políticas integrales de cuidado y se manifiesta en estrategias como la intersectorialidad, la transversalidad y la articulación

territorial (seg. 122) las que constituyen modos de instrumentar prácticas ligadas a la solidaridad.

Por lo dicho, esta dimensión intersectorial en el trabajo de los EOE es la instancia en la que se concreta la *responsabilidad* compartida, pensada como aspecto constitutivo de su función pedagógica. Además, lo intersectorial se relaciona con la dimensión del cuidado, porque la escuela por sí sola no puede afrontar los múltiples desafíos en términos de derechos vulnerados, y tampoco sería adecuado que únicamente la escuela se ocupe de un tema tan abarcativo en relación a las intervenciones de las distintas instituciones vinculadas a la esfera educativa (seg. 124).

En este caso, hemos considerado que esta caracterización de solidaridad que resulta del análisis de los documentos, está en sintonía con el concepto de interdependencia de Etxeberría, quien determina el carácter social y solidario de toda convivencia justa en un marco comunitario, enfatizando que ese ideal liberal de individuo separado, es el rechazo y menosprecio de la dependencia que constituye parte de la condición humana.

Como resultado de este análisis documental, podemos decir que la *solidaridad*, pensada esa categoría como valor ético para orientar las acciones de los EOE, se materializa a través de acciones educativas concretas que responden al marco teórico-práctico de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social. Es que, tanto una disciplina como la otra, postulan estrategias de tipo participativas para diseñar acciones socioeducativas. Esto es así, porque, desde la psicología comunitaria, se propone un modo colectivo de afrontamiento de los problemas socioeducativos, mediante estrategias participativas (seg. 7). Para el caso de la pedagogía social, entendida como estrategia dialógica de participación, se nos invita a pensar las prácticas educativas en diversos contextos, tiempos y espacios sociales, a través de un tipo de intervención socio educativa compleja e interdisciplinaria, pensada para acompañarnos en la búsqueda de desarrollo integral de las personas, la mejora de la convivencia social, la participación democrática, la construcción ciudadana comunitaria y la reflexión crítica como construcciones colectivas (seg. 9).

La solidaridad tal como queda expresada en los documentos de la DPCyPS, consideramos que se alinea con el pensamiento de Cullen quien indica que la dimensión ético-política de la educación tiene que ver con esta responsabilidad por cuidar

la alteridad, no violentarla, que justamente siempre se mueve entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores. Asimismo, la solidaridad, aparece definida a través de un conjunto de ideas que refieren al reconocimiento de la alteridad. En este sentido, podemos decir que la solidaridad, así definida se ajusta a la perspectiva de Bárcena y Orbe cuando señalan que la educación es esencialmente una acción ética apoyada en los conceptos levinasianos de hospitalidad, recibimiento y acogida del otro/a, que, en su singularidad humana, tiene un lugar preponderante.

De lo expresado anteriormente, surge que los dispositivos educativos de inclusión, los registros de trayectorias, los proyectos institucionales y proyectos de intervención, además de los acuerdos institucionales de convivencia, la educación sexual integral, las mesas de inclusión y los relevamientos de datos que se solicitan desde Nivel Central (DPCyPS), entre otros caminos pedagógicos, constituyen dispositivos que se enmarcan en esta caracterización de *solidaridad* que estamos destacando, porque todas esas prácticas implican prácticas de convivencia, cuidado, interdisciplina, trabajo en red y corresponsabilidad.

Los EOE participan en la construcción de los dispositivos educativos de inclusión mediando, articulando y acompañando a la comunidad educativa, para garantizar las trayectorias educativas a través de unas prácticas de enseñanza acordes para promocionar la visibilidad de derechos (seg. 104). Por lo dicho, los documentos postulan que todo proyecto es un entramado de lo colectivo (seg. 8) y los EOE participan de esa construcción desde la redacción del proyecto institucional, donde la inclusión educativa se constituye como un principio rector (seg. 106). Además, otro recurso que acompaña las prácticas de cuidado, son los registros de las trayectorias educativas, de las y los estudiantes, configuran otra de las prácticas de cuidado que se marcan como lineamiento a seguir por parte de los EOE (seg. 94).

Por su parte, la Educación Sexual Integral (ESI), se define como un conjunto de derechos y obligaciones por parte del Estado y los/as ciudadanos/as, que se comprende como un comportamiento ético y amoroso para pensar las relaciones humanas. Desde esa mirada, la ESI se constituye en uno de los ejes de las políticas de cuidado y atraviesa toda intervención de los EOE (seg. 101).

Otros espacios de trabajo compartido en los que los EOE participan, son las siguientes estrategias pedagógicas: las Mesas de Participación, las Mesas de Inclusión,

y las Redes y articulaciones con otros sectores y con otras instituciones. La participación en estos espacios requiere descentrarse de la propia disciplina para ponerla en diálogo con otros textos, otros puestos de trabajo, otras lecturas y otras miradas de la realidad. (seg. 23)

Desde los espacios de participación compartidos mencionados, los EOE intervienen en la construcción de los acuerdos institucionales de convivencia que apuntan a un modo de convivencia basado en una gestión compartida del cotidiano escolar (seg. 137). En ese sentido, los EOE tienen como prioridad generar y afianzar procesos de democratización, tanto de los vínculos pedagógicos de tipo socio comunitarios, como de las prácticas escolares propiamente dichas. En ese marco de intervención, los saberes específicos con los que contribuye cada integrante del EOE, estudian las dimensiones pedagógicas, institucionales y comunitarias y permiten la revisión y reformulación de los acuerdos teniendo en cuenta los enfoques de derecho, de género e interseccional (seg. 138). En ese contexto de intervención, todo tipo de relevamiento de información en el que el EOE participa, implica un trabajo de *responsabilidad* compartida con otras y otros/as actores/as institucionales y un fuerte trabajo en red con el Estado y organizaciones comunitarias (seg. 77).

Vale mencionar que, los registros de trayectoria, y también otros registros escritos en los que participan con sus aportes los EOE, constituyen a la integración de otro aspecto de la convivencia escolar ligada al valor de la *solidaridad*, puesto que se reformulan permanentemente los sentidos pedagógicos y se democratiza la práctica de escritura (seg. 76).

En síntesis, lo que los resultados del trabajo de análisis muestran es que, en los textos estudiados, aparece la idea de intervención de los EOE en términos de trama, es decir que la intervención forma parte de una construcción colectiva basada en la convivencia democrática, el cuidado, el trabajo interdisciplinario y la corresponsabilidad. Este planteamiento que sostiene que el conocimiento se construye en un marco de interacción social, consideramos que responde a la definición de *solidaridad*.

### **c. Libertad**

Respecto de la categoría de *libertad*, de un total de 143 segmentos textuales analizados, se contabiliza la presencia de 44 expresiones que refieren a este valor ético, por lo que fueron codificadas con el código AYE (Autonomía y emancipación).

El valor ético de *libertad*, aparece caracterizado en los documentos analizados como posibilidad para visibilizar las diversidades y también como componente pedagógico para posibilitar la emancipación de la experiencia social. Esto significa que los modos heterogéneos de ser y de aprender, son construcciones sociales que inciden en las formas de interrelación entre las personas y en las desigualdades que se manifiestan en cada contexto social.

Esta definición postula una educación en la que se valore el potencial de cada uno y cada una como fortaleza y al mismo tiempo, que se entienda a la heterogeneidad como una ventaja pedagógica (seg. 12) desde la cual todas las propuestas didácticas, sean planteadas de modo que todos y todas tengan oportunidades de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento.

En el sentido mencionado, podemos considerar a la categoría libertad que está implícita en los documentos orientadores, se acerca a la caracterización de los planteamientos de Bárcena y Mélich (1999), dado que estos autores entienden que la educación es un encuentro con otro/a único/a e irrepetible, porque es un acontecimiento en el sentido de que es la alteridad quien nos interpela y nos permite transformarnos. Asimismo, esa definición de libertad que podemos descubrir en el análisis de los documentos, se relaciona con las ideas de Cullen respecto de la dimensión ético-política de la educación, donde existe una responsabilidad de cuidado hacia la alteridad, lo que implica no violentarla.

En ese marco, en relación a la diversidad, se propone en los documentos de EOE, la necesidad de pensar a la comunidad educativa como el ámbito propiamente dicho de encuentro y de reconocimiento de múltiples diversidades: de procedencia culturales, de condiciones físicas, y de identidades sexo genéricas, entre otras. De este modo todas las diversidades constituyen una oportunidad para problematizar su definición, al tiempo que podemos incluirnos todas y todos como parte de esas grandes diversidades (seg. 95).

Siguiendo este planteo, las trayectorias educativas se configuran como los recorridos diversos que realiza cada estudiante a lo largo de su escolaridad e implica hablar de la biografía particular de ese niño o esa niña y del modo en que cada quien se acercó y se acerca a la enseñanza, y también a su tipo de aprendizaje (seg. 72). Para esta tarea de acercamiento, es importante tener en cuenta los hitos más relevantes que pueden haber obstaculizado y/o favorecido el aprendizaje (seg. 69). Por esos motivos, los documentos o directrices para los EOE destacan la importancia de conocer esos recorridos educativos transitados por las y los estudiantes para pensar, diseñar y organizar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión educativa (seg. 80).

En este sentido, los documentos que guían la participación de los EOE proponen la permanente reflexión sobre las prácticas docentes y los modos de organización institucional, para problematizarlas y desnaturalizarlas con el objetivo de construir prácticas integrales que tiendan a la emancipación de la experiencia social (seg. 16). Es que la escuela tiene que poder generar las condiciones institucionales necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sucedan, haciendo lugar a la inclusión educativa, es decir habilitando *amorosamente* espacios singulares y grupales de cuidado (seg. 37 y 39).

Consideramos que, siempre de acuerdo a lo planteado en los documentos orientadores analizados, se trata de diversificar la enseñanza y presentar propuestas situadas de aprendizaje que se acerquen a los diferentes modos de ser y de aprender de cada estudiante, teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida y valorando la diversidad como ventaja pedagógica (seg. 41 y 47).

Así, considerar a la diversidad como ventaja pedagógica, requiere reconocer y registrar los conocimientos previos de las y los estudiantes, los estilos de aprendizaje, las distintas situaciones de enseñanza ofrecidas en distintos ámbitos escolares y extraescolares, los acuerdos institucionales, las propuestas de enseñanza brindadas a lo largo de su escolaridad, las configuraciones de apoyo ofrecidas, los indicadores de avance, los criterios de valoración pedagógica y los permanentes ajustes en función a las necesidades educativas de cada estudiante (seg. 81). Una tarea complicada pero no imposible. Por eso, los documentos expresan que cada estrategia de intervención necesita estar fundamentada desde la singularidad de cada hecho, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico, de todas las y los afectados, considerando lo singular de la comunidad en cuestión (seg. 115).

Lo anterior está pensado para superar aquellas estrategias pedagógicas tradicionales que han sido estigmatizantes para la diversidad siempre existente. Los documentos, con mucho tino y recurriendo a las formas actuales de comprender las diversidades humanas, señalan que las instituciones sociales suelen configurar prácticas estigmatizantes para definir la normalidad y la anormalidad. Por eso las intervenciones de los EOE, necesitan promover la problematización y superación de los estereotipos y las distinciones culturales e ideológicas de las representaciones que estén naturalizadas, para reconocer las singularidades y alojar las diversidades desde diferentes lógicas de convivencia (seg. 87, 96 y 111).

Desde este posicionamiento de revisión de los propios supuestos, se explica en los documentos el rol de todo educador en ESI y su responsabilidad de orientar prácticas pedagógicas consolidadas desde los saberes específicos y alejadas de toda estigmatización (seg. 102).

El enfoque orientador pensado desde la ESI es uno de los ejes que alinean las prácticas de los EOE. En ese marco, se plantea que el género, lejos de ser natural o biológico, que es una construcción social histórica y que se trata de una categoría teórica que permite visibilizar, problematizar y cuestionar los estereotipos sociales que se expresan en términos relacionales entre géneros y que da cuenta de las desigualdades construidas socialmente (seg. 13). Consideramos que la ESI y los otros enfoques sobre los cuales se sostienen las intervenciones socioeducativas de los EOE, brindan elementos para conocer qué noción de *libertad* se presenta en los documentos analizados. En primer lugar, el enfoque interseccional, al contemplar todas las dimensiones que se entrelazan a nivel histórico, micro y macro social, pone en evidencia las relaciones de poder y desigualdades que generan desventajas y vulneraciones (seg. 99).

En segundo lugar, si nos paramos en la perspectiva del aprendizaje, es decir, si vamos más allá de la cuestión ético-política de la educación, podríamos decir que el enfoque constructivista de la enseñanza, postula que el conocimiento se construye en la interacción social y entiende que estudiantes y docentes tienen sus propias ideas sobre el mundo, que poseen conocimiento diversos al respecto y que piensan desde hipótesis que se van construyendo a lo largo de su vida, lo que inclusive implica saberes anteriores al ingreso a una institución educativa formal. (seg. 15). Por esos motivos, los documentos para los EOE instan a que las intervenciones de enseñanza dialoguen con los saberes que traen las y los estudiantes, en lugar de ignorarlos (seg. 3 y 14).

En relación a la cuestión de la diversidad al interior del EOE, se reconoce en la letra de los documentos analizados, una conformación heterogénea en tanto que estamos frente a equipos compuestos por diversidad de miradas y cada una de esas miradas diversas son acordes a cada puesto de trabajo, ancladas a partir de las formaciones académicas que siempre son diversas y también que se trata de recorridos diferentes en cuanto a la experiencia formativa y profesional (seg. 22).

Desde esos lugares de diversa trayectoria, se considera que el trabajo en equipo puede originar respuestas diversas y nuevos sentidos, todos ellos anclados en el entramado y el entrecruzamiento de saberes que siempre estarán vinculados a trayectorias profesionales diversas, a historias personales distintas y a miradas culturales que, en ocasiones, pueden ser opuestas entre sí (seg. 22). Por eso, participar de los EOE exige correrse de la propia disciplina científica que nos ha formado, para ponerla en diálogo con otros textos, contextos y también otras miradas sobre la realidad (seg. 23).

Dado que la intervención de los EOE pretende incluir aquellas trayectorias no lineales que habitualmente quedan en el lugar de la excepción, o de lo no esperado, la propuesta de que esas diferencias puedan ser pensadas como una más entre el conjunto de lo diverso y desde una perspectiva ético-política interpretada como ventaja pedagógica que busca contribuir con la construcción de una sociedad donde lo diverso y no lo homogéneo, sea lo regular en el sentido más humano del término. (seg. 109 y 110).

En suma, los resultados obtenidos para el presente estudio, permiten afirmar que los valores de *justicia*, *solidaridad* y *libertad* se encuentran presentes en los documentos del Programa de Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar.

#### **d. Pautas para la intervención**

Además de caracterizar los valores de *justicia*, *solidaridad* y *libertad*, en este estudio nos hemos propuesto identificar los *lineamientos de trabajo en territorio*, es decir las pautas concretas de trabajo para los EOE, que aparecen de manera explícita en cada uno de los documentos y cotejarlos con la perspectiva ética propuesta, para determinar si se enmarcan dentro de esos valores éticos. Por lo tanto, describimos a

continuación una serie de instrumentos que los EOE han de implementar para el diseño y la puesta en marcha de sus intervenciones.

✓ Diagnóstico participativo y planificación estratégica

La función pedagógica de los EOE implica intervenir en el marco de la Planificación Estratégica y el Diagnóstico Participativo con el objeto de mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes. (seg. 19). Ambos dispositivos requieren tensionar necesidades, sentidos y derechos y se orientan a la toma de decisiones para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas institucionales.

El Diagnóstico Participativo forma parte de la Planificación Estratégica, y constituye un instrumento que, a través de la participación, horizontaliza las relaciones de la comunidad educativa, democratiza las prácticas y permite la distribución equitativa de las responsabilidades. (seg 29).

✓ Equipos Escolares Básicos

El trabajo en Equipos Escolares Básicos se implementa mediante la creación y sostenimiento de espacios de encuentro y diálogo entre integrantes de las instituciones de los niveles y las otras modalidades, para el abordaje de las situaciones cotidianas en las escuelas (seg. 22). La articulación pedagógica entre niveles y modalidades es vital para favorecer trayectorias educativas con aprendizajes en todo el recorrido de la escolaridad obligatoria. (desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel secundario).

Las Reuniones del Equipo Escolar Básico (REEB) permiten reflexionar sobre prácticas docentes estigmatizantes, visibilizar las barreras que impiden el acceso a los saberes socialmente significativos, revisar las representaciones docentes instituidas en relación a la educabilidad (seg. 52). Desde esa perspectiva, estas reuniones constituyen espacios privilegiados para el intercambio y la construcción de acuerdos institucionales en los que participan los diferentes roles docentes, aportando desde la especificidad de cada una/o en el marco de una responsabilidad compartida. Por eso, se considera que este tipo de reuniones es una instancia de construcción colectiva y colaborativa del equipo docente y se indica sostenerlas con carácter sistemático (seg. 44 y 50).

### ✓ Trabajo en red y corresponsabilidad

Desde la letra los documentos analizados, se asegura que las intervenciones de cuidado y acompañamiento en situaciones eventuales de vulnerabilidad, se sostienen en el marco de redes intersectoriales (organizaciones barriales, Unidades Sanitarias, Servicio local de promoción y protección de Derechos de NNA, etc.) para sostener acciones de (seg. 56). Por eso se propone como pauta de trabajo primordial, el diseño de acciones que profundicen los lazos de intercambio con otras instituciones de la comunidad a las que asisten los/las estudiantes (merenderos/comedores, clubes, sociedades de fomento, centros de apoyo escolar, casa de abrigo, etc.) para tomar contacto con otras miradas en relación a esa/e estudiante y realizar acuerdos para acompañar las trayectorias educativas con aprendizajes (seg. 55).

Como hemos mencionado anteriormente, las Mesas de Participación, las Mesas de Inclusión, las Redes y articulaciones con otros sectores y con otras instituciones, son otros espacios de trabajo compartido en los que los EOE participan y desde los cuales es indispensable correrse de la propia disciplina formativa para hacerla dialogar, en un esfuerzo interdisciplinar, con otros saberes que incluso pueden ser de tipo comunitario (seg. 23).

Por lo dicho anteriormente sobre los intercambios de saberes, es que los documentos para los EOE convocan a promover la participación de la escuela en la vida comunitaria, a través de diferentes espacios de encuentro, actividades, talleres de impronta colectiva y participativa, eventos; siendo la institución educativa parte activa de esa comunidad (seg. 8 y 53).

### ✓ Proyecto Integrado de Intervención (PII)

Los EOE enmarcan su tarea en los Proyectos Integrados de Intervención, que a su vez están en sintonía con el Proyecto Institucional. Ambos tipos de proyectos constituyen instancias necesarias para favorecer la participación y organización de la comunidad educativa (seg. 28). A continuación describimos sintéticamente cada uno de esos tipos de proyectos y lo que se indica en los documentos de trabajo para los EOE.

Los Proyectos Integrados de Intervención se construyen desde la horizontalidad del diálogo, la discusión y la definición de los problemas de cada escuela, a partir de las Reuniones de Equipo Escolar Básico y el Diagnóstico Participativo Institucional, la articulación con las familias y con otros espacios comunitarios (seg. 33).

El Proyecto Institucional y el Proyecto Integrado de Intervención (PII) de los EOE, han de incluir otros proyectos que faciliten diversas formas de participación. La elaboración de los subproyectos del EOE es una construcción colectiva con otras/os actores institucionales, en el marco de la responsabilidad compartida, con el propósito mejorar las trayectorias educativas (seg. 67).

#### ✓ Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI)

Los EOE participan activamente en la construcción de los Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI), mediando, articulando y acompañando el diseño de cada propuesta de enseñanza, para garantizar trayectorias y en este marco promover derechos y su conocimiento por parte de las comunidades educativas. En ese sentido, se plantea como pauta de trabajo la planificación de estrategias pedagógicas que consistan en acercar la enseñanza al aprendizaje, de manera que todas/os tengan oportunidades de poner en juego sus propios modos de conocer (seg. 3). Tarea difícil, claro está, pero no imposible. Por eso, se espera que cada propuesta pedagógica esté situada en su propio contexto, es decir, que considere que cada contexto es particular, como también la realidad de cada escuela, las posibilidades de las familias, y también el acompañamiento a cada docente, a cada niña/o, adolescente, joven o adulta/o (seg. 4).

Por lo dicho anteriormente, para el diseño de los DEI se convoca a problematizar la organización institucional y las prácticas de enseñanza, con el fin de reconocer y atender la diversidad y heterogeneidad de las instituciones escolares/comunitarias e intervenir en los procesos de construcción de la convivencia (seg. 6). En este último sentido, los EOE necesitan orientarse hacia una diversificación de propuestas didácticas, siempre en relación con los diferentes puntos de partida de las/los estudiantes, y brindando especificaciones para las acciones áulicas, a través de la explicación de consignas, las aclaraciones necesarias, los ejemplos que aporten a la comprensión de las actividades y, en particular, cuando se trate de situaciones de vulnerabilidad educativa (seg. 47).

Ante esa necesidad de atender a la diversidad de contextos y compartir tipos de saberes diversos, se establece como pauta de intervención, que los EOE co-planifiquen propuestas didácticas y que ellas contemplen las trayectorias que presentan mayor vulnerabilidad. En ese camino, resulta primordial que los equipos puedan acordar las intervenciones necesarias para su acompañamiento (seg. 48) y realicen los andamiajes correspondientes para promover avances en los aprendizajes (seg. 49). Por esto, en los documentos orientadores se menciona la necesidad de planificar tareas y espacios de trabajo conjuntos, dentro de lo posible, en el marco del vínculo con la Pareja Pedagógica, para que esos equipos puedan organizar la enseñanza con los distintos grupos de estudiantes (seg. 46).

Por lo mencionado anteriormente, los documentos orientadores para EOE, indican que las estrategias de intervención necesitan estar basadas en la singularidad de cada situación educativa, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico, de todos las/os participantes, y considerar lo singular de la comunidad en cuestión. Es por ello que las acciones de los EOE no deben aplicarse sin reflexión previa (seg. 115).

#### ✓ Registros de trayectorias y otros registros

La DPCyPS señala la relevancia de efectuar registros escritos de toda intervención socioeducativa. La tarea de registrar las intervenciones implica construir información adecuada para difundir y emprender caminos de comunicación. Es por ello que cada registro y cada intento de difundir actividades, necesita anclarse en el marco de respeto hacia una perspectiva de derechos (seg. 65). Estos registros situados pueden cobrar formas diversas, a saber: de registro de trayectoria educativa de una o un estudiante, de informe pedagógico, de acta de reunión, de emisión de criterio, entre otros.

Respecto de los informes de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, es indispensable que aparezcan elementos del contexto familiar y comunitario con el propósito de comprender cada singularidad, en cada grupo de crianza, las condiciones materiales de esos tránsitos educativos, y el vínculo con las organizaciones barriales, entre otras actividades en esa línea. El punto central es evitar valoraciones, juicios o posicionamientos en relación a las experiencias sociales que transitan las y los estudiantes. (seg. 70).

Por eso mismo, los documentos del programa enfatizan en la importancia de registrar la voz del/la estudiante, sus inquietudes, sus temores, sus deseos, sus expectativas, en las diferentes situaciones educativas que se le van proponiendo a lo largo de su trayectoria, para poder considerarla a la hora de tomar decisiones para la continuidad pedagógica (seg. 73 y 91).

Es necesario pensar al informe pedagógico, que es otro tipo de registro, en clave de trayectoria educativa, y no únicamente en relación a su situación actual, es decir que necesitamos dar cuenta de los diferentes hitos que puedan haber obstaculizado y/o favorecido el aprendizaje (seg. 69). Desde esta perspectiva, con respecto a las actas elaboradas como registro escrito que se desarrolla en el cotidiano escolar, los documentos orientadores proponen llevar a cabo un tipo de re-lectura para reflexionar acerca de los modos en que se registra cada trayecto pedagógico, y en este relato quedan plasmadas todas las voces que participan, los diferentes puntos de vista, los distintos acuerdos y/o disensos, como así también, si esas narrativas están firmadas por las personas responsables que han participado de dicho encuentro (seg. 75).

Otro tipo de registro escrito es la emisión de criterio de continuidad pedagógica, el que se trata de una construcción y una conjunción que se va dando en la interrelación y en el entramado de diferentes miradas, de diversos tiempos y momentos de ese itinerario pedagógico, y también de las distintas intervenciones realizadas y que, por eso mismo, el registro necesita reflejar el criterio construido por los diferentes puestos de trabajo dando cuenta del proceso de diálogo interdisciplinario (seg. 92 y 93).

En suma, en el marco de la corresponsabilidad pedagógica que se exige a los EOE, es importante que, en todos estos tipos de registros, se reflejen las voces de quienes intervienen, actúan y acompañan a esa/ese estudiante, siempre en diálogo con la normativa vigente desde un enfoque integral de cuidado. Asimismo, este lineamiento vinculado a la importancia de dejar por escrito las intervenciones, se encuentra en línea con los postulados de Ricoeur (citado en Bárcena y Mélich, 2008) quien plantea que la narración juega un papel fundamental en la construcción de la identidad. A través de los relatos, los sujetos se reconocen a sí mismos y construyen un sentido de pertenencia. La educación, al promover la escucha y el intercambio de historias, facilita este proceso de construcción identitaria.

### ✓ Educación Sexual Integral

Como mencionamos anteriormente en relación a los enfoques que guían la tarea de los EOE, los documentos analizados señalan que las y los integrantes de estos equipos tienen que participar en la promoción de proyectos de Educación Sexual Integral. En relación al trabajo en ESI, estos documentos orientadores indican la importancia de revisar supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual y visibilizar las representaciones y prácticas institucionales, a los fines de planificar e implementar intervenciones que promueva los cuidados personales e interpersonales y reconozca las diversas identidades (seg. 102 y 103).

### ✓ Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se pueden producir sin una convivencia institucional democrática. En este sentido, se requieren acuerdos para una gestión compartida de la convivencia educativa basada en la comunicación, el respeto y la confianza, en tanto herramientas de regulación de las relaciones vinculares. En ese marco reglamentario y orientador, los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) tienen como prioridad la necesidad de promover y fortalecer los procesos de democratización, tanto de los vínculos pedagógicos como de las prácticas educativas institucionales y también respecto de la organización del cotidiano escolar.

Los EOE, a partir de los aportes de los saberes específicos de cada integrante/participante, tienen que generar instancias de revisión y reformulación de los AIC (seg. 137 y 138). En el Nivel Educativo Primario, los AIC se elaboran en el marco de los órganos colegiados que se conforman en cada institución y según lo pautado por el Régimen Académico del Nivel Primario. Estos son los espacios que darán lugar a la participación del conjunto de miembros que forman parte de la cotidianeidad de la escuela, favoreciendo una gestión compartida del día a día de la clase y facilitando que, progresivamente, las/os estudiantes puedan, como grupo, asumir tareas colectivas de creciente complejidad y autonomía (seg. 139).

En el Nivel Secundario ha de promoverse la conformación y/o el fortalecimiento de Centros de Estudiantes (CE) como espacios de representación

democrática de las/os estudiantes, incluyéndoselos/as activamente en la elaboración y revisión constante de los AICs. También el Consejo Institucional de Convivencia (CIC) interviene como organismo que asesora a la dirección de la escuela en el marco de un espacio permanente de diálogo y encuentro, de análisis y deliberación, de generación de propuestas, de revisión y actualización de los AICs, contando con la representatividad democrática de todos/as los/as participantes de la comunidad educativa, elegidas/os democráticamente (seg. 40).

En el caso de los Centros Educativos Complementarios (CEC) también allí se propone la construcción y concreción de los AICs, en este caso, mediante la conformación de distintos espacios abiertos y dinámicos, que funcionan como instancia de análisis y/o evaluación de toda situación particular o colectiva (seg.141).

En síntesis, en los documentos analizados, se explicitan pautas concretas que indican unos modos específicos de planificar y llevar adelante las intervenciones socioeducativas que se alinean con la perspectiva ética planteada, en nuestro caso, de acuerdo a la caracterización de *justicia, solidaridad y libertad*.

Para finalizar, vale mencionar que hemos realizado un análisis de los documentos que guían las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de trabajar sobre tres categorías básicas *justicia, solidaridad y libertad*. En este sentido, los resultados del análisis, siempre desde la perspectiva ética de la educación que hemos propuesto en base al marco teórico, confirman la presencia de esos tres valores éticos.

No obstante, y dado que la letra de un documento no implica automáticamente su cumplimiento y aunque formamos parte de esos equipos orientadores, consideramos que queda pendiente el desafío de una pesquisa más exhaustiva, basada en la realización de un trabajo de campo que incluya la voz de otras y otros participantes de estos equipos. Eso incluye un trabajo de recolección de voces que no necesariamente precisan ser profesionales actuantes, sino que necesitamos incluir la voz de estudiantes, de familias y del resto de la comunidad educativa.

## II. CONCLUSIONES

Esta investigación partió del interés por comprender y caracterizar los valores éticos que guían las intervenciones socioeducativas de los EOE, así como también reconocer si las pautas explícitas para el diseño, la implementación y evaluación de la intervención en el territorio, son acordes a dichos valores éticos.

Para el abordaje de los objetivos, optamos como estrategia metodológica el análisis del contenido cualitativo de los documentos del Programa de Fortalecimiento para integrantes de EOE, en los que se desarrollan los principales lineamientos de trabajo para estos equipos.

Construimos y utilizamos una matriz de correlaciones para establecer la frecuencia de ocurrencia de expresiones referidas a los valores de *justicia*, *solidaridad* y *libertad* con el fin de visibilizar recurrencias y relaciones entre estas nociones.

Para este estudio, partimos del supuesto de que, la comprensión de esos sentidos éticos implícitos, mejora las prácticas pedagógicas porque promueve, desde la letra de los documentos orientadores, intervenciones que apuntan a fortalecer el lazo social a partir del cuidado del otro/a, trascendiendo la histórica función educativa de transmisión.

Asimismo, con base en el marco conceptual seleccionado para el abordaje de este objeto de estudio, caracterizamos cada una de estas categorías de análisis, *justicia*, *solidaridad* y *libertad*, de acuerdo a cómo aparecen definidas por la DPCyPS en los documentos que guían de manera teórica y práctica, las intervenciones de los EOE.

Por último, identificamos todos los segmentos textuales que constituyen pautas concretas de trabajo en el territorio para establecer si dichas pautas son acordes al posicionamiento ético propuesto en los documentos orientadores.

Tras el análisis de los datos y en virtud de los resultados obtenidos, podemos aproximarnos a las respuestas de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son los principios éticos que se encuentran presentes en los documentos que constituyen los lineamientos para las intervenciones socioeducativas de los EOE? ¿Cómo se caracteriza la noción de justicia en los documentos? ¿Cómo aparece caracterizada la solidaridad?

¿Cómo se define la libertad? ¿Qué pautas explícitas de intervención en el territorio son acordes a los valores éticos que se proponen desde los documentos?

En relación a ellas, a continuación, sintetizaremos las principales conclusiones que emergen de esta investigación.

Podemos concluir que en el contenido de los documentos del Programa de Fortalecimiento para integrantes de EOE se encuentran presentes los valores de *justicia*, *solidaridad* y *libertad* como guía ética para la planificación, implementación y evaluación de las intervenciones socioeducativas de estos equipos.

Tal como se describió en la sección de resultados, si bien estos valores éticos no aparecen explícitamente nombrados, se confirma que existe un significativo número de alusiones a ellos a través de palabras clave que definimos como dimensiones terminológicas de estas categorías.

Entendemos que la DPCyPS (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social), caracteriza a la *justicia* como un valor que permite pensarnos éticamente como iguales sin por ello desconocer las desventajas de algunos colectivos por sobre los privilegios de otros; se trata de un valor desde el cual se aspira a una igualdad de oportunidades. En esta misma línea, la *solidaridad* se presenta en términos de lazos de empatía y de cuidado hacia el otro/a, en el marco de una comunidad. Por último, el valor de *libertad*, según lo concibe esta Dirección, es el valor que permite la visibilización de diversidades y promueve la emancipación de la experiencia social, valorando el potencial en la singularidad de cada persona.

Estos valores así definidos por la DPCyPS, trascienden la búsqueda del bienestar individual y se ubican éticamente desde una posición en la que, la responsabilidad sobre el otro/a, es el eje que atraviesa el diseño de toda intervención socioeducativa, y desde el cual se tiende a la consolidación de la idea de bien común, como recurso para la vida plena de las personas.

Este enfoque sostiene que la construcción de oportunidades para el desarrollo del ser humano y las comunidades, implica la adopción de una perspectiva colectiva de la existencia, es decir que, el desarrollo integral de las personas, se encuentra necesariamente relacionado con el ejercicio de su capacidad de agencia respecto a los y las otras, en términos de responsabilidad.

Es así como en las caracterizaciones derivadas del análisis de los documentos, advertimos el lugar central que ocupa la idea de vínculo educativo, como factor clave a la hora de generar las condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje, se den en un entorno de cuidado y de garantía de derechos para quienes forman parte de la comunidad.

Pero ¿por qué es necesaria la reflexionar ética en torno a las intervenciones socioeducativas? El contexto desigualador y de exclusión que produce el tipo de organización social estructurada desde una lógica economicista, impone la necesidad de recuperar lo humano, en donde el cuidado y la responsabilidad hacia el otro/a se convierta en el componente central de la vida pública.

Si las políticas educativas se sustentan desde una visión mercantilista que prioriza los intereses del mercado y el sentido productivista de la educación, por sobre el sentido ético, se genera un mecanismo que sustituye el cuidado, el acompañamiento y el afecto de los procesos educativos, por la producción, el aumento de rendimiento y el logro de resultados predeterminados. Esto implica un alejamiento del sentido ético que caracteriza a la educación.

Entendemos que la función principal de la educación para las políticas neoliberales, se orienta hacia la satisfacción de las necesidades del mercado. El enfoque mercantilista restringe el papel de la educación en cuanto a la transmisión de valores que promuevan una sociedad más justa, solidaria y libre.

Interpretamos que la concepción contraria a estos valores éticos, entendidos del modo que aquí se desarrollan, es decir, enfocada en la individualidad como motor del desarrollo pleno de las personas, implica cierto desprecio por la noción de interdependencia, que es constitutiva de la condición humana, por lo tanto, implica también un desprecio por lo humano propiamente dicho.

También sabemos que toda intervención educativa impacta en la vida cotidiana de las personas, en este sentido, desde un enfoque integral, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho social, los lineamientos de trabajo en territorio, es decir las pautas concretas que dan un encuadre particular a las intervenciones de los EOE, constituyen instrumentos concretos que aspiran a materializar los valores éticos mencionados.

De lo anteriormente planteado, se desprende que la política educativa de la Provincia de Buenos Aires a través de su Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, presenta una impronta ética potente, que da cuenta de un modo particular de entender a las personas, a la sociedad y al Estado.

Concluimos, también, que potenciar las prácticas educativas desde estos valores, entendidos desde el punto de vista ético, constituye una oportunidad para transformar las condicionantes socio-históricas que contribuyeron a la reducción de oportunidades y exclusión social, con el propósito de alcanzar una sociedad más justa y equitativa en el sentido más humano de estos términos.

Con respecto a las implicaciones de este estudio sobre los valores éticos, podemos señalar que hemos contribuido a identificar a qué valores responden las políticas educativas y a reconocer así, si el propósito de esas iniciativas, es el desarrollo pleno del ser humano en un entorno comunitario, o responde a otros intereses más ligados al individualismo.

Consideramos también que, que el presente estudio, podría representar un aporte para quienes busquen identificar qué intervenciones educativas, ubican en un segundo plano a las relaciones socioafectivas de cuidado y fortalecimiento del lazo social, y se basan en cambio, en enfoques que enfatizan exclusivamente en aspectos disciplinares.

Además, sostenemos que la comprensión de esos sentidos éticos implícitos en la letra de los documentos orientadores, podrían mejorar las prácticas pedagógicas, porque promueven intervenciones que apuntan a fortalecer el lazo social a partir del cuidado del otro/a, trascendiendo la histórica función educativa de transmisión de información.

Para finalizar, vale mencionar una serie de interrogantes surgidos durante la realización del presente trabajo, a saber:

- ¿Todas las intervenciones socioeducativas de los EOE, desde el punto de vista de la práctica pedagógica, promueven los valores de *justicia, solidaridad y libertad*?
- ¿Qué lugar ocupan los aspectos subjetivos de las personas en las intervenciones?
- ¿Desde qué perspectiva ética se ha trabajado la idea de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos?

- Para instalar prácticas pedagógicas que desnaturalicen los históricos supuestos estigmatizantes en las instituciones educativas, dado que sabemos que no alcanza con plantear por escrito lineamientos de intervención, ¿Qué otros caminos utilizan los distintos equipos de orientación escolar?
- Para aproximarnos a procesos de transformación social con perspectivas éticas que orienten una práctica pedagógica inclusiva ¿cómo se organizan los EOE para reflexionar sobre estrategias de intervención que vayan más allá del campo educativo propiamente dicho?

Está claro que no podríamos responder a estos interrogantes, a menos que pusiéramos en marcha un trabajo de campo que recopile la voz de cada sujeto involucrado/a en estas acciones pedagógicas complementarias, dado que son quienes podrían responder mejor a estas preguntas. Por lo tanto, queda planteado el desafío de encarar futuras líneas de investigación que nos permitan continuar indagando en el problema de la relación entre ética y educación.

## REFERENCIAS

Aguaded-Ramírez, Eva & Pistón-Rodríguez, María Dolores & Moral, Marciana & Moreno, Eva. (2020). El Sistema de Categorías para comprender las Historias de vida de los MENAs. *Espacios*. 41. 173-183.

<https://www.researchgate.net/publication/345979387> El Sistema de Categorías para comprender las Historias de vida de los MENAs

Angulo Rasco, J.F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, ISSN-e 2530-3791, ISSN 0213-8646, págs. 37-47.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519004.pdf>

Angulo Rasco, J. F. (2021) Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía Voces de la Educación Núm. 4.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8735107.pdf>

Bárcena Orbe, F. y Mélich, J-C (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.

Bárcena Orbe, F. y Mélich, J-C (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad (nueva edición revisada y aumentada). Miño y Dávila.

Bárcena Orbe, F. (2008) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Ciudad Universitaria.

<https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>

Borsotti, C. (2007). Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas, Capítulo IV: Las preguntas, los objetivos de conocimiento y las hipótesis, Miño y Dávila.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* vol. II, 53 - 82.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>

Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

[https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/Investigacion%20I/Material/37\\_Romero\\_Categorizaci%c3%b3n\\_Inv\\_cualitativa.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%c3%b3n_Inv_cualitativa.pdf)

Cisterna, F. (2012). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.

<http://colectivomep.blogspot.cl/2012/05/categorizacion-ytriangulacioncomo.html>

Cortina, A. y Martínez Navarro E. (1996). *Ética*. Ediciones Akal.S.A.

Cortina, A. (2000) *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.

Cullen, C. (1997) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Cap. 1 La educación como mediación normativa en la formación del sujeto moral. Colección Cuestiones de educación. Paidós.

Cullen, C. (2011) "La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores" Conferencia en Montevideo 1.12.2011 (v.d.)  
[https://isfd88-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Conf\\_Carlos\\_Cullen.pdf](https://isfd88-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Conf_Carlos_Cullen.pdf)

Cullen, C. (2013) "La Ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia). Conferencia en Montevideo.  
[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4259/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_se\\_ferrari.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4259/uba_ffyl_t_2015_se_ferrari.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cullen, C. (2019). *Ética ¿dónde habitas?*. Las cuarenta.

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2021). Materiales del fortalecimiento.  
<http://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-15>

Dussel I, Southwell, M (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Revista El monitor de la educación – octubre de 2004 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Argentina  
[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2004\\_n1.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2004_n1.pdf)

Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. Revista Española de Discapacidad (REDIS), ISSN-e 2340-5104, Vol. 6, Nº. 1, 2018, págs. 281-290  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6450119.pdf>

Etxeberria, X. (2021). Autonomía responsable, receptividad responsiva. Revista internacional de los estudios vascos, RIEV, ISSN 0212-7016, Vol. 66, Nº. 1-2, 2021, págs. 36-63  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8648601>

Etxeberria, X. (2021). Dependencia, interdependencia, autonomía. Revista Española de Discapacidad, 9(1), pp. 241-246.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7993819.pdf>

Ferrari, M. (2015). La dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial. Estudio de caso a través de los 'modos de ser y de actuar' de los futuros formadores del Profesorado en Filosofía del ISFD N°129 de Junín.

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4259>

Fraser, N. (2008). Escalas de justicia, Herder.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata.

Freire, P. (2006). Pedagogía de la Tolerancia. Fondo de Cultura Económica.

Greco, M.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. UBA

<https://www.aacademica.org/000-035/388.pdf>

Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. Anuario de investigaciones, 22(1), 153-159.

<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369147944014.pdf>

Hernández Sampieri, R. y otros (2008). Metodología de la investigación, Capítulos 1, 5, 13, 14, 15. McGrawHill Interamericana Editores, S.A.

Ibarra Rosales, G. (2021). Ética docente y del cuidado en la educación. RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas, 10(19), 284 - 306.  
<https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.243>

Lévinas, E. (1987) Totalidad e Infinito. Sígueme.

Mejía-Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (1), 47-60.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>

Mendoza Cazarez, D. C. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27(94), 829-853.  
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14072628007>

Miles, MB, Huberman, AM y Saldaña, J. (2014) Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de métodos. Sage, Londres.

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>

Morales Carrero, J. A. (2024). Martha Nussbaum y Amartya Sen. Un análisis en torno al desarrollo humano, las libertades individuales y la capacidad de agencia. *Revista Científica Integración*, 8(2), 57–63.

<https://doi.org/10.36881/ri.v8i2.957>

Murillo, F. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de justicia social en educación?: el análisis ideacional como estrategia de análisis crítico del discurso. *Literatura y Lingüística*.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112018000100273](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112018000100273)

Niño-Arteaga, Y. (2019). Educación, filosofía y libertad humana. Trazos pedagógicos a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *ÁNFORA*, 27(48), 163–188.

<https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.673>

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*

[https://g5sem3.wordpress.com/wpcontent/uploads/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.wordpress.com/wpcontent/uploads/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)

Palacios, G. (2017). La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación Universidad Central de Ecuador, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/etica-valores-docentes.html>

Perdomo, C., Pirela, A. y Rodríguez, B. (2023). Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad. *Revista Cátedra*, 6(1), 92-109.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101224>

Posso-Restrepo, Patricia (2019). El valor de la solidaridad en los currículos de comunicación en la Universidad Cooperativa de Colombia. Revista Educación, vol. 43, núm. 1.

<https://www.redalyc.org/journal/440/44057415024/44057415024.pdf>

Romero Chaves, Cristina. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. 11. 113-118.

[https://www.researchgate.net/publication/355197283\\_LA\\_CATEGORIZACION\\_UN\\_ASPECTO\\_CRUCIAL\\_EN\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/355197283_LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA)

Sacristán, J. G. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. 9na edición. Morata.

Sacristán, J.G. (2005). La educación que aún es posible. Morata.

Stolkiner, A (1987) De interdisciplinas e indisciplinas- En “El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio” de Elichiry, N Ed Nueva Visión- Buenos Aires- Pp 313-315

Vásquez, E. (2019). De la Construcción de una herramienta para la intervención en el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela a la legitimación de una política para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. En: Revista Debate Público Año 9 N° 18.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119444>

Ventura Sosa, P. E. (2021). Perfil ético del docente universitario desde la valoración de estudiantes de educación. Ciencia y Educación, 5(1), 113-129.

<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp113-129>

Vidal González, P., & Oliver del Olmo, E. (2017). Calidad Educativa y ética docente desde la perspectiva de los maestros en formación. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (52), 243–268.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/330>