

Análisis organizacional de los Equipos de Orientación Escolar. Experiencia del distrito de Tandil

Corina Borstelmann¹

Ma. Laura Vacca²

Fecha de recepción: 08/10/2021

Fecha de aprobación: 25/11/2021

Resumen:

A partir de dimensiones de análisis organizacionales se reflexiona situacionalmente acerca de los Equipos de Orientación del distrito de Tandil, teniendo en cuenta sus características principales y el carácter político- generador de transformaciones sociales de la educación pública; pretendiendo contribuir a dilucidar límites, posibilidades, contradicciones y desafíos de sus prácticas profesionales. El período de análisis que se consideró es desde 2018 hasta los años recientes en contexto de pandemia (2020 y 2021).

Palabras clave:

ORGANIZACIÓN ESTATAL- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR- PRÁCTICAS PROFESIONALES.

Abstract:

Based on organizational analysis dimensions, a situational reflection is made about the school guidance Teams of the Tandil district, taking into account their main characteristics and the political-generating nature of social transformations of public education; helping to elucidate limits, possibilities, contradictions and challenges of their professional practices. This approach takes as the analysis period from 2018 to recent years in the context of COVID pandemic (2020 and 2021).

Keywords:

STATE ORGANIZATION- SCHOOL GUIDANCE TEAMS- PROFESSIONAL PRACTICES

Introducción

Este trabajo pretende generar un proceso reflexivo acerca de los Equipos de Orientación Escolar del distrito de Tandil (EOEs), teniendo en cuenta sus prácticas profesionales más recientes³. Estos equipos se encuentran comprendidos en una organización estatal más amplia y compleja: la escuela pública argentina. Entender a la escuela y a los EOEs como *sujeto histórico y político* remite a enmarcarlos dentro de los procesos de organización de la sociedad, *sus prácticas y modos de racionalidad* (Ibarra Colado, (2006) que los contienen y atraviesan. En palabras de I. Dussel:

¹ Licenciada en Trabajo Social, FCH, UNCPBA. Orientadora Social en Equipos de Orientación Escolar de Distrito con sede 2021 en Escuela Primaria N°10 y Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1.

Correo electrónico: corinab85@gmail.com

² Licenciada en Trabajo Social, FCH, UNCPBA. Orientadora Social en Equipo de Orientación Escolar de la Escuela de Educación Secundaria N°14 de Tandil.

Correo electrónico: lauvaccatandil@gmail.com

³ Cobrando importancia aspectos vinculados al ejercicio profesional de los últimos años, considerando rupturas y continuidades bajo las dos últimas gestiones públicas de la provincia de Bs. As 2015-2019/ actualidad.

Docentes y alumnos se encuentran inmersos en los procesos que actualmente caracterizan la sociedad: crisis del Estado de Bienestar, concentración de la riqueza, profundas desigualdades sociales, inestabilidad laboral, falta de credibilidad en la política, fuertes cambios tecnológicos, debilitamiento de las organizaciones sociales, entre otros (...) (Dussel, 2016: 1).

Por tal motivo, resulta necesario una lectura de la realidad desde una perspectiva de totalidad articulada a fenómenos más amplios y complejos que contribuya a superar visiones fenoménicas y fragmentarias. En este sentido, siguiendo a Montaña,

superar la visión caótica de la totalidad, de hechos aislados, supuestamente auto-explicados, tal como se le presentan de forma inmediata, directa, al sujeto, para una comprensión mediatizada, que aprehenda la dialéctica de la relación entre lo universal y lo singular, entre las leyes tendenciales y las situaciones que se enfrenta diariamente. El conocimiento segmentado de la realidad condiciona la segmentación de las respuestas y lleva a cambios parciales de la misma. Así, la segmentación de la realidad en “cuestiones sociales” propicia que éstas sean tratadas a través de instrumentos parciales y compartimentados: las políticas sociales segmentadas y sectoriales (Montaña, 2017:49).

Para la reflexión del objeto de estudio se trabajará en torno a dimensiones de análisis organizacionales. Este abordaje se sustenta en dos premisas:

- Como menciona Schlemenson, la mirada que se realice en este trabajo no dará cuenta de *la totalidad* ya que, *ésta es, por definición, inabarcable* (Schlemenson, 1990). El presente trabajo se constituye entonces en un análisis particular y se plantea en términos dialécticos, recuperando desde la instancia microsociedad - los EOE del distrito de Tandil - las tensiones y condiciones del contexto en referencia a un momento histórico determinado;
- Las dimensiones analíticas seleccionadas mantienen una relación intrínseca entre sí y resultan de una mirada multidisciplinaria para su estudio. Siguiendo lo expuesto por Pagani y Arce *“el fenómeno organizacional no puede estudiarse desde una única disciplina y, en este sentido, la mirada interdisciplinaria facilita el abordaje de distintas dimensiones y diversos niveles de análisis”* (Pagani y Arce, 2017:63)

Se tendrá en cuenta las unidades de análisis de organizaciones estatales (Pagani y Arce, 2017) en base a lo propuesto por Schlemenson- reflexionando acerca del proyecto que sustenta la organización, su contexto socio- histórico -especificando el rol de la/el Orientador/a Social en el actual contexto- y su estructura organizativa. A partir de los aportes de Neffa (1998, 2006, 2019), Schwartstein (2005) y Schlemenson (1990), se problematizará desde una perspectiva situacional acerca de las condiciones de trabajo⁴ de los EOE del distrito de Tandil.

⁴ El trabajo se interpreta aquí como un proceso colectivo, dinámico, con historicidad y con fuertes implicancias en la vida y en la salud de las personas.

Este abordaje se considera relevante porque, coincidiendo con Ibarra Colado, la naturalización de las formas adquiridas de organización conlleva de manera inminente a una visión acotada que, de manera riesgosa, puede conducir a la inacción. Resulta imprescindible repensar el entramado organizacional y re-valorizar el conocimiento para la búsqueda y construcción de estrategias colectivas y transformadoras. Es indispensable problematizar acerca de la organización de nuestras realidades locales. (Ibarra Colado, 2006).

El análisis tiene su origen en la pretensión de una reflexión crítica y constructiva sobre los espacios educativos en los cuales las autoras se desempeñan como trabajadoras sociales, los EOE. Se aclara que al hacer referencia EOE se está contemplando en su común denominación⁵, incluyendo a los Equipos de Orientación Escolar (EOE), EIPRI (Equipo de Primera Infancia), EDI (Equipos Distritales), COF (Centro de Orientación Familiar), EID (Equipo de Inclusión). Todos ellos equipos interdisciplinarios del ámbito educativo bajo la misma estructura territorial, presentes en el distrito de Tandil y pertenecientes a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) de la provincia de Buenos Aires.

Caracterización general: Aproximaciones conceptuales sobre la organización estatal.

Con la intención de dar cuenta el marco teórico conceptual desde el cual se estructura el análisis, resulta necesario explicitar qué se entiende por organización. No existe una definición prevaleciente, al respecto, Ibarra Colado expresa: *“Los Estudios Organizacionales son un campo de conocimiento plural, diverso y fragmentado, desde el que se aprecian muy diversas aristas de las estructuras y procesos que constituyen organización”* (Ibarra Colado, 2006: 144). En lo concerniente a los estudios en Latinoamérica, interpela la escasez de estos y de una mirada propia que contemple sus particularidades. Se han adoptado recetas impuestas hacia la Región- lo que él enuncia *desde el centro hacia las orillas*- resultando limitadas e inapropiadas. Esta imposición de los países más industrializados se realiza desde una mirada técnica e instrumental que omite el carácter político y, por tal, conflictivo de las organizaciones. Así mismo, reconoce que estudios recientes han interpelado esta dominación de conocimiento exponiendo su invalidez respecto a la explicación de las realidades locales. (Ibarra Colado, 2006)

Ante la ausencia de una definición consensuada, se recuperan conceptos considerados pertinentes a la hora de analizar la temática convocante. Beltrán caracteriza a la organización a partir de una definición de orden general:

Se trata de entidades conformadas por personas cuyas partes están dispuestas de manera sistemática. Su constitución y estructuración están orientadas por algún objetivo cuyo logro requiere su permanencia en el tiempo. Se trata, a su vez, de un ámbito que estructura las experiencias humanas prescribiendo una *red de relaciones*, transmitiendo valores que son más o menos internalizados por sus miembros y estableciendo un conjunto de diferencias en base a la división de roles, responsabilidades y autoridad. Las organizaciones son *sistemas abiertos* (se encuentran en relación constante con su entorno)

⁵ Su diferenciación se desarrollará particularmente en el segundo apartado.

y jerárquicos. En este sentido, se trata fundamentalmente de *sistemas de toma de decisión* (Beltrán, 2011:104).

Esta definición brinda herramientas enriquecedoras para la comprensión de *la escuela como sistema abierto* (Beltrán, 2011); siendo un escenario cotidiano y complejo de la vida social y una de las herramientas fundamentales del Estado nacional argentino. Lapalma caracteriza la *organización social* como escenario de intervención social y comunitaria; complejo, turbulento e identifica en él cuatro racionalidades básicas existentes: la política, la técnica, la burocrática y la de la población con “*diferentes lenguajes, para expresarse, valores, metodologías, sus normas, tiempos, para la obtención y verificación de resultados y formas de organización y control de los recursos*” (Lapalma, 2001:7). Las prácticas que se desarrollan en el sistema educativo formal se fundamentan en diversas concepciones teóricas y metodológicas, que están en tensión y conviven dando lugar a diferentes formas de intervenciones de los EOE y de las/os trabajadoras/es de la educación en general.

En torno a la configuración de la estructura del trabajo y las condiciones laborales Neffa –como exponente de la Teoría de la Regulación (TR)- afirma que ésta se ha expandido y complejizado, adaptándose en diferentes países y que la misma ha atravesado esferas más allá del ámbito estrictamente empresarial. El cambio más importante del proceso de trabajo aparece con el advenimiento del capitalismo⁶ y, con el fuerte desarrollo del sector industrial, la división social y técnica del trabajo (Neffa, 1998). En base a las principales concepciones de la Teoría de la Regulación, se entiende que *el modo de reproducción del sistema y el modo de regulación*⁷ reflejan la complejidad de la trama social y política que se va entretejiendo en la sociedad.

Desde la perspectiva socio- histórica Novick alude que los procesos *no son lineales ni simétricos*⁸, están compuestos por resistencias, rupturas y continuidades. En este marco, el modelo de organización del trabajo en la Argentina adquirió ciertas características y se diferenció de los dos principales procesos de trabajo: el taylorismo y el fordismo. La autora menciona que sus rasgos característicos se mantuvieron y, en nuestro país, se han reforzado mecanismos de control y disciplina sobre los/as trabajadores/as. Destaca entre sus características una estructura jerárquica y piramidal, fuerte división de tareas de concepción y ejecución, fuerza de trabajo en puestos fijos según acuerdos con convenciones colectivas, eliminación de iniciativas y autonomía de los trabajadores de la producción, mayor control de la supervisión, e/o. (Novick, 2006).

Profundizando acerca de lo que sucede con la organización estatal en este proceso, se retoma la caracterización de Ibarra Colado quien afirma “(...) *la organización no corresponde a estructuras ordenadas estables sino a movimientos que dan lugar a su conformación y adaptación permanente*”. (Ibarra Colado, 2006:132). Resulta interesante

⁶ “(...) *la acumulación del capital es un imperativo del sistema que no se pone límites*” (Neffa, 2006: 12). Quien produce, tiene una posición de subordinación consentida y quien contrata al asalariado tiene sobre él un poder al pagar su salario, poder que reviste también el quedarse con lo producido, el decidir qué hacer y cómo. De este modo, esta relación implica no sólo la apropiación de lo producido por parte de los/as empleadores/as sino también su poder para establecer las condiciones de trabajo.

⁷ Se expresa brevemente que el modo de regulación contempla las relaciones socio-productivas y también de las relaciones de poder que se suceden colectiva e individualmente.

⁸ Como menciona Foucault, “(...) *lo que está en juego es la conducción de conductas, que se desprende del balance siempre contingente entre fuerzas diversas.*” (Foucault, 1999:239; en Ibarra Colado, 2001)

la perspectiva del autor sobre la dinámica, estos movimientos impuestos conforman “*un estado de agitación que nunca alcanza la estabilidad*” (Ibarra Colado, 2006:132).

Esta complejidad de adaptación a los cambios producidos en la sociedad es uno de los núcleos problemáticos a los que se enfrenta la escuela pública argentina, coexistiendo en tensión sus estructuras de organización tradicionales más rígidas y fuertemente arraigadas con los condicionamientos, movimientos y nuevas realidades que implican un contexto de lo que el autor caracteriza como una *sociedad hipermoderna / hiperadministrada / hiperinformatizada del nuevo milenio*. (Ibarra Colado, 2006).⁹

Como plantea Neffa, la codificación de las relaciones se desarrollan con la intervención del Estado y tiene como resultado una determinada configuración de las formas institucionales; constituyendo el modo de regulación de una economía y de las relaciones en particular (Neffa, 2006). Estas relaciones son dialécticas y pueden “convivir” situaciones contradictorias. Boyer y Neffa manifiestan que aquello que suele considerarse crisis económica no es producto de imperfecciones del mercado sino de la incoherencia del modo de regulación con los compromisos institucionales asumidos (Boyer y Neffa, 2001)

A lo largo de su historia, el sistema capitalista atravesó diversas crisis, provocando transformaciones en relación a la organización de la sociedad y en las formas de intervención del Estado. Borón expresa que existen dos grandes crisis de larga duración. La más reciente se sucedió en los años 70 y, a partir de entonces, se ha profundizado una crisis generalizada “(...) *las elites mundiales vienen intentando escapar sin éxito. Han probado de todo: medidas neoliberales, neokeynesianas, globalización, crédito masivo, especulación financiera con sus burbujeos bursátiles... Pero el resultado ha sido un reguero de crisis*” (Borón, 2020:12)

Particularmente, la dinámica de la política en la Región, y la configuración de los Estados Latinoamericanos ha estado atravesada por procesos que, como referenció Novick, no son lineales. Acerca del rol del Estado puede decirse que las intervenciones que direccionaron cada período no se establecen unidireccionalmente, conviviendo diversas lógicas que responden a intereses de distintos sectores y al entramado de poder que se sucede entre éstos. El neoliberalismo en la Región ha profundizado e impuesto la lógica de mercado en toda la configuración social, sucediéndose transformaciones en las estructuras y composición de las relaciones entre el Estado y sus políticas, entre las propias organizaciones y entre los actores sociales intervinientes, *transformaciones globales entre Estado, mercado y sociedad civil*. (Camou y Chain, 2017).

Otro aspecto a considerar de la historia más contemporánea, es la distancia entre el conocimiento y acción que se sucede en la esfera estatal. Los autores referenciados señalan lo siguiente:

Si durante las décadas del cincuenta y del sesenta existía una confianza casi ciega en la validez de la cadena dorada que unía el saber científico con las necesidades de elaboración de las políticas públicas en los países centrales, la situación actual ha cambiado de manera significativa. (Camou y Chain, 2017: 22)

⁹ Sin tornarse exhaustiva esta interpretación, se desarrollará en profundidad en el siguiente apartado.

En torno a la organización estatal, Pagani y Arce reafirman esta complejidad y advierten que

tras los recientes cambios políticos en la región, se asiste a importantes modificaciones en materia de gestión estatal donde, si bien resultan muy recientes para un análisis detallado, se percibe una tendencia hacia la revalorización de la técnica sobre la política, así como de la lógica del sector privado, que plantean la posibilidad de equiparar a las organizaciones del sector estatal y privado. Consideramos así que existe un regreso del debate que coloca en tensión el rol que ocupan las instituciones estatales, la mirada sobre sus políticas y, en definitiva, sobre el rol del Estado (Pagani y Arce, 2017: 62).

Desde sus inicios, el Estado argentino procuró que *la escuela* aporte a la homogeneización de la sociedad; este escenario se ve interpelado por los diversos intereses de los actores que la conforman; los conflictos permanentes demuestran que no existe una única racionalidad, consensuada y compartida, tal como se mencionó anteriormente. Ante el contexto de crisis contemporánea, desde una perspectiva filosófica, Cifelli reflexiona sobre las subjetividades y el deber ser de la escuela, expresando acerca del proceso educativo:

Uno no puede pretender educar, es decir generar un discurso que construya subjetividad sin tener en cuenta el contexto en el que se está inserto. La escuela no tiene una única forma de ser. La escuela y su forma única de presentación remiten a un discurso específico y a un poder entramado históricamente. Es condición para transitar estos caminos, entrar en la lógica de ensayo y error y estar en contacto con otros (Cifelli, 2008: 11)

Análisis organizacional de los EOE

Con el objetivo de organizar el proceso reflexivo acerca de los EOE se recuperan diversas dimensiones de análisis pretendiendo que las mismas entren en diálogo, permitan la problematización y generen un aporte significativo.

El proyecto que sustenta la organización

El proyecto constituye el

soporte fundacional básico de la organización (...) contiene elementos de innovación y propuesta de cambio. En tal sentido no configura un componente rutinario, burocrático, estático, sino por el contrario forma parte de un aspecto dinámico que concentra las principales intencionalidades del sistema, las metas referidas a un futuro deseable que no existe en el presente cambiante y que se desea hacer surgir. (Schlemenson, 1990: 33).

Las autoras Pagani y Arce enuncian que esta intencionalidad responde a una creación a partir de una necesidad y que la misma se puede ir transformando según el contexto. (Pagani y Arce, 2017)

Como se enunció en la introducción, los EOE se enmarcan dentro de lo que actualmente se denomina como la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). Sus primeros indicios y espacios de intervención profesional surgen a raíz de la consolidación del Estado de Bienestar y de las políticas públicas implementadas, en consonancia con una fuerte intervención del Estado Nacional en este período.

Según datos expuestos por Kierbel, en el año 1949 se constituye dentro del sistema educativo provincial lo que se nombró inicialmente como rama de Psicología Educacional y Orientación Profesional, bajo las siglas DEPEOP. Específicamente, la autora detalla:

en un marco de fuerte crecimiento económico del país, de avances en la industrialización y la producción, la educación comienza a jugar un rol primordial para una mejor distribución de las oportunidades sociales. La idea de dar sentido social a la educación articulándola con el sector productivo del país es una nueva problemática que se abre en este período, y que da lugar a un nuevo marco de posibles. Nuevos actores institucionales provenientes de las esferas del Estado comienzan a expresar interés por las herramientas que la psicología aplicada podría ofrecer como soluciones a estos nuevos problemas (Kriebel, 2011:17).

El surgimiento de lo que hoy se enuncia como EOE responde a un contexto socio-histórico en el cual el Estado sostenía un fuerte rol de intervención y como expusieron Neffa y Boyer (2001), *de regulación*. En ese período, la apropiación de saberes en y desde la escuela mantuvo plena vinculación con el desarrollo de la economía nacional y de la concreción de oportunidades como proyecto(s) de vida(s). Una propuesta que promulgó/a la universalización de la educación para diversos sectores -familias de propietarias/os, empleadoras/es, trabajadoras/es- y que, por tal, esta diversidad, encierra un proyecto que puede caracterizarse como conflictivo si se tiene en cuenta que detrás de cada sector prevalecen distintos intereses.

A partir del 2017 y en el marco de cambios normativos, la Modalidad Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, se inspira en una denominación conceptual que da cuenta de la intervención psico-educativa en comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela), comunidad en términos de contextos sociales particulares y diversos que incluyen a la institución escolar, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos/as (NNAyA) familias, otras instituciones y organizaciones sociales. Asimismo, esta noción se corresponde con acciones psico-socio-educativas dirigidas particularmente a situaciones que demandan una atención personalizada. La noción de pedagogía social designa a las experiencias educativas que protagonizan los/as sujetos dentro y fuera de la escuela, a partir de acuerdos que se construyen desde expectativas y aspiraciones pedagógicas que promueven la integración educativa y favorecen el desarrollo de las capacidades y condiciones de educabilidad, tanto en contextos de alta conflictividad y vulnerabilidad (DGCyE, Modalidad de PCyPS, Comunicación 02/07)

Los EOE se constituyen en soporte conformado por recursos docentes especializados que orientan, con saberes y prácticas específicas de cada rol, a alumnas/os, familias y docentes de una comunidad educativa (DGCyE, Modalidad de PCyPS, Comunicación conjunta 04/18). Orientan e intervienen, trabajando con directores/as, docentes,

estudiantes y familias. También con otras organizaciones del barrio o la ciudad, atienden y acompañan en situaciones conflictivas y de convivencia. Aportan a determinar problemas e intervenir acompañando las dificultades de aprendizaje. Contribuyen a garantizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Como puede observarse, en el proyecto inicial la psicología aplicada parece responder más a un lineamiento de intereses económicos que a dimensiones socio- culturales. La direccionalidad dada en sus primeros pasos respecto al pensar y hacer – cuando se entrelazaban fuertemente como expusieron Camou y Chain (2017) en relación a la formación para oficios y estudios- continúan vigentes como lineamientos principales de los Proyectos Integrados de Intervención (PII) de los EOE en supuesta¹⁰ concordancia con los Proyectos Institucionales (PI) de cada escuela. Frecuentemente, adquirió el nombre de Orientación Vocacional (OVO) y, actualmente, Proyectos de Vida. Estas propuestas se fueron convirtiendo en un propósito de la escuela y de los EOE en articulación con otros actores sociales: docentes, organizaciones, familias y espacios educativos de estudios superiores y oficios.

Hay que considerar que estos aspectos de conocimiento y acción que inicialmente nacieron en vinculación ya no lo están del mismo modo frente a la cambiante realidad ante al actual *reguero de crisis* (Borón). Persisten prácticas tendientes a dar continuidad a esta lógica vincular en el actual marco de obligatoriedad educativa,¹¹ que presentan un camino lineal que hoy se encuentra en claro detrimento. La educación por sí misma no implica la llave de acceso seguro al mundo del trabajo y las condiciones del contexto de crisis complejizan este “pasaje”.

Sumado a ello, persisten tensiones entre los lineamientos actuales de los Equipos de Orientación Escolar considerado a largo plazo, más democrático, integral y garante de derechos y la concepción tradicional de Gabinete en el sentido de alojamiento y solucionador de problemas emergentes en el espacio educativo. Esta asignación solucionadora remite a los EOE y, particularmente, es una construcción simbólica subyacente en el quehacer profesional de los/as Trabajadores/as Sociales (OS en educación) en sus diversos ámbitos de abordaje. Si pensamos en términos de política educativa, es necesario aludir a las intervenciones que diariamente se desarrollan desde los EOE, y en particular desde el rol de OS en clave de derecho. Es decir, orientadas a garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de cada estudiante en el marco de la obligatoriedad que la ley de educación establece, con toda la complejidad que esto supone.

Resulta importante mencionar en esta instancia algunos aspectos respecto a los avances en el campo normativo y a la ampliación efectiva de derechos en materia educativa en Argentina desde la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño. En tal sentido, el Informe Anual de Unicef correspondiente al año 2019 da cuenta de los logros y las dificultades que persisten en los tres niveles de la educación obligatoria. En cuanto a la ampliación del acceso al nivel inicial, que comprende desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, persisten desafíos para asegurar que todos las/os niñas/os reciban una educación inicial de calidad. Existen múltiples disparidades respecto a la cobertura. La

¹⁰ Se pone en duda esta construcción, considerando necesaria una revisión en cuanto a las formas y las reales construcciones compartidas de los proyectos institucionales.

¹¹ La obligatoriedad en el sistema educativo es desde sala de 4 años de edad de Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario inclusive, hasta los 18 años de edad.

primera está dada por la edad de los niños/as. La sala de 5, obligatoria desde 1993, se encuentra prácticamente universalizada en todo el país. La cobertura de la sala de 4 años se ha expandido de manera sostenida y el acceso a la sala de 3 también se ha ampliado, aunque en menor medida. En cambio, entre 2010 y 2016, no ha crecido la cobertura para los niños/as de 2 años, que se ha mantenido relativamente estable. Queda mucho camino por recorrer para garantizar la obligatoriedad de la sala de 4, el acceso de los niños/as de 3 años cuando sus familias así lo requieran, y una oferta adecuada para los menores de esa edad (Unicef, 2019).

Respecto al nivel primario, la educación en nuestro país es obligatoria desde 1884. El informe de Unicef da cuenta que en la actualidad, casi la totalidad de los/as niños/as de 6 a 12 años están escolarizados, sin embargo, cerca de 41.000 niñas y niños, que provienen de los quintiles de ingresos más bajos y de zonas rurales aisladas o urbanas marginales, no asisten a la escuela. A su vez, los datos indican que nueve de cada diez alumnos/as asisten a una escuela de jornada simple, siendo la jornada extendida una meta aún muy lejos de alcanzar. Asimismo, dos de cada diez niñas y niños cursan su escolaridad en el nivel primario con uno o más años de la edad establecida. Esto ocurre mayoritariamente en los quintiles más bajos y en las zonas rurales o aisladas, por haber ingresado de manera tardía o haber repetido un año.

En cuanto al nivel secundario,

son muchos los esfuerzos que ha realizado el Estado desde el 2006, año en que se legisla la obligatoriedad del nivel secundario, para garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de los adolescentes en el nivel. Pese a ellos, cerca de 500.000 chicas y chicos de entre 12 y 17 años están fuera de la escuela, casi 15% de los adolescentes de 14 años están aún en el nivel primario, el 32% asisten con sobreedad a la escuela secundaria, y solo uno de cada dos que ingresan al nivel logra completarlo en los tiempos esperados (Unicef, 2019, 29).

Las principales causas de abandono responden a un ingreso temprano al mercado laboral, dificultades económicas para sostener la cursada, necesidad de cuidar a un familiar, embarazo, lejanía o falta de escuelas, o por no considerarla pertinente para sus vidas. (Unicef, 2019)

Recuperar inicialmente de manera sintética y descriptiva la información anterior supone concebir la cuestión pedagógica en términos de cuestión social, en tanto garantizar condiciones en el acceso a la educación supone garantizar condiciones materiales de vida de la población.

(...) la cuestión social (...), constituye en realidad una consecuencia del empobrecimiento del trabajador, generando conflictos en las relaciones de trabajo. Sus bases reales están en la economía capitalista, en su lógica interna bajo el aspecto de creadora de desigualdades sociales, que efectivamente son desigualdades de clase (Pimentell, Costa y Alcantara, 2011: 39).

Como se presentó, el marco legal que sostiene actualmente las prácticas de intervención de los EOE sienta sus bases en la garantía de derechos desde una mirada integral hacia las/os Niños/Niñas y Adolescentes (NNA) resultando ser la escuela un

espacio de disputas *-sistema de tomas de decisión* según Beltrán (2011)- con otros/as actores sociales que la conforman. No todos/as quieren la misma escuela, no se comparten mismos objetivos, hay quienes exigen mayor calidad, quienes exigen más universalidad, quienes la conciben como herramienta de transformación social, quienes la interpretan como el paso previo al ingreso al mercado laboral, quienes desean una escuela para pocas/os, quienes la desean para todas/os. ¿Quiénes son esos actores sociales? Familias, docentes, pares, organizaciones sociales y del territorio, instancias de ley de Protección y Promoción de las/os NNA (PPDN), otros niveles educativos, e/o. Segmentados y diversos intereses reflejan que no se cuenta con un objetivo colectivo y consensuado que supere los conflictos permanentes dentro del sistema educativo; lo que implica un alto nivel de complejidad en el cotidiano del escenario escolar.

Continuando con el proyecto de la organización, actualmente, en el portal educativo (abc.gov.ar) la Modalidad de PCyPS plantea los siguientes propósitos:

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) despliega su intervención a través de dos campos: los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia escolar. Ambos se abordan desde políticas integrales e institucionales de cuidado. La labor de esta dirección coloca en un lugar central a la construcción del vínculo educativo, a partir de generar las condiciones 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 Dirección cuenta con dos Subdirecciones: Convivencia Escolar y Orientaciones Pedagógicas y Didácticas, un Departamento Administrativo, un Departamento Técnico y un Departamento de Centros Educativos Complementarios. Además, cuenta con un equipo territorial integrado por inspectoras e inspectores de Enseñanza, Centros Educativos Complementarios, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales y Equipos Distritales de inclusión (DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2021).

Particularizando sobre el objeto de estudio convocante, se expone en el párrafo anterior el motivo por el cual se considera la existencia de los EOE: contar con *un equipo de abordaje territorial*. Es válido hacer referencia a que la territorialidad ineludible para la labor de los EOE se vio gravemente afectada por el ASPO (2020) y la asistencia programada (2021) como medidas preventivas ante el contexto de pandemia por Covid-19. Y, también, se ve afectada por otros condicionantes que serán abordados en las siguientes dimensiones.

El contexto socio- histórico

A raíz de la crisis del capitalismo, los procesos societales de flexibilización laboral, precarización, desocupación, pobreza, marginalidad e/o golpean tanto a trabajadores/as de la educación como a las familias de la comunidad educativa. Este contexto ve fuertemente agravado en estos últimos dos años (2020 y 2021) ante la crisis epidemiológica mundial por motivo de la pandemia por Covid- 19; resultando el sistema educativo argentino uno de los temas centrales de la opinión pública, ejerciendo fuertes presiones desde los medios de comunicación apuntando hacia el rendimiento y la calidad educativa.

En torno a la normativa vigente, en el marco de las medidas sanitarias de ASPO y DISPO por Covid- 19, se generaron disposiciones y comunicaciones desde la gestión estatal de los niveles de Nación, Provincia, de la Modalidad y de los Niveles en estos últimos dos años que se contradecían entre sí, unas limitaban a otras, con una dinámica que atentó/a aún más sobre el sostenimiento de intervenciones continuas y a largo plazo de los EOE (y de la escuela en general); sumado a ello, el afrontar como personal educativo una gran presión de los medios de comunicación y de las familias.

En el contexto de pandemia, en el marco de las medidas adoptadas, inicialmente de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) y posteriormente Distanciamiento social (DISPO) por la pandemia Virus COVID-19 (Coronavirus) resuelta mediante el DNU 297/2020 y definidas como medidas socio sanitarias oficialmente indicadas para disminuir la propagación del Coronavirus y para atenuar su alcance como agente infeccioso en la población, el sistema educativo se centró en lo pautado frente a situaciones de emergencia. Se estableció el inicio de un proceso de continuidad pedagógica para proseguir con los aprendizajes y para sostener los vínculos de los y las docentes con sus estudiantes y sus familias.

Los equipos directivos y docentes desplegaron distintas formas organizativas para la implementación de la continuidad pedagógica, en función de las características de su comunidad educativa (Circular Técnica Conjunta N°1/2020). En tal sentido, desde la Modalidad de PCyPS a través de un conjunto de documentos de trabajos define las líneas de trabajo y orienta la intervención de los EOE en el contexto sanitario mencionado. Se propone la premisa de fortalecer el lazo social y acompañar a las comunidades más afectadas, como así también convocar a desplegar intervenciones desde cada especificidad que operen como sostén de los/as NNA y sus familias:

(...) Nos parece relevante volver a colocar en el centro de nuestras preocupaciones y ocupaciones a la construcción del vínculo educativo, vínculo que se construye a partir de generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sea posible en un entorno de cuidado y de garantía de derechos para quienes formamos parte de la comunidad educativa (DGCyE, Circular Técnica Conjunta N°1/20).

Por su parte, la comunicación 5/2020 de igual Dirección refiere al rol de los EOE:

es importante fortalecer las condiciones y aportar soluciones para garantizar la Continuidad en los Aprendizajes de los y las estudiantes. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial trabajarán en la generación de condiciones y brindarán orientación y acompañamiento a Equipos Docentes y directivos a efectos de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (NNAJyA) en el marco de esta situación sanitaria excepcional. (DGCyE, Modalidad PSyPC, Comunicación 05/20)

Pensar la intervención en términos de “continuidad pedagógica” y de “inclusión educativa y social” desde una perspectiva de complejidad, implica, tal como se mencionó en los apartados anteriores, entender el proceso de enseñanza aprendizaje en tanto proceso en el cual se encuentran involucrados un conjunto de actoras/es y de prácticas

que se desarrollan en determinadas condiciones sociales, económicas y políticas. Desde una política de cuidado, los EOE despliegan articulaciones necesarias con las redes de actoras/es y recursos en el plano escolar, intrainstitucional y sectorial de cada comunidad. Se acompaña de manera particular las trayectorias de las/os niños, niñas y jóvenes. El acompañamiento y las acciones desplegadas respecto a las mismas se traduce en la construcción de vínculos, de relaciones entre los y las estudiantes y sus familias y la institución educativa. Las trayectorias se construyen, no son lineales y se encuentran atravesadas por determinadas condiciones de vida materiales; son, por lo tanto, trayectorias heterogéneas.

En tal sentido, la situación de pandemia y las medidas ASPO y posterior DISPO han tenido un fuerte impacto, y continúan, sobre toda la población y en particular en las comunidades en situación de pobreza, reproduciendo y profundizando las desigualdades pre-existentes. La forma en que las poblaciones viven- se enferman- y mueren- está directamente vinculado a las condiciones de producción y reproducción de la vida en la esfera cotidiana. Se puede dar cuenta de la agudización de las condiciones de vida preexistentes a la pandemia, el padecimiento de las familias con las cuales se trabaja, debido al deterioro de sus condiciones materiales de vida.

La restricción de movilidad por ASPO detuvo la actividad económica, disminuyendo claramente los ingresos, lo cual se traduce en algunos casos en una insuficiencia de los recursos económicos disponibles para satisfacer plenamente las necesidades de alimentación. Se observan obstáculos para la reproducción social, que atañen a las dificultades de organización familiar, cuidados de los niños y las niñas. En algunas familias el deterioro habitacional, la carencia de conectividad e imposibilidad de contar con recursos, la conflictividad familiar previa, por mencionar algunos aspectos.

En principio, la mirada y el encuentro entre lo micro social en relación con lo macro se hace fuertemente evidente. Es decir, el problema Macro (Pandemia) se singulariza en circunstancias Micro Sociales. De ahí que dialogue con la Vida Cotidiana, la Trama Social, y la reconfiguración de diferentes Problemas Sociales en los escenarios que impone y transforma la Pandemia. Estas cuestiones se expresan en términos de Accesibilidad al Sistema de Salud, a las Políticas Sociales y a los Sistemas de cuidado en general, siendo éstos últimos fuertemente singulares y territoriales. A su vez, la estructuración de la vida cotidiana también se singulariza en relación a la existencia de múltiples factores condicionantes desde lo social (Carballeda, 2020: 23).

Es posible sostener que se configuraron cambios significativos en el desarrollo cotidiano de la intervención profesional, “reinventando modalidades y estrategias”.

Esta situación compleja, nos convoca a transitar y organizar nuestra actividad en un escenario con coordenadas de tiempo y espacio que reconfiguran nuestras tareas y nuestra cotidianeidad laboral, nuestras grupalidades y los modos en que nos encontramos con los equipos de trabajo y las comunidades educativas (DGCyE, Modalidad PCyPS, Comunicación 01/20).

Resulta interesante poder pensar en términos de tensión el rol asignado desde la Modalidad de PC y PS a los EOE, y en particular al Orientador/ra Social, y las propias interpelaciones que el contexto impuso a la profesión y su ejercicio. En palabras de Mallardi, es necesario pensar a la intervención profesional como síntesis de múltiples determinantes objetivos y subjetivos. Para comprender las particularidades de la finalidad en el Trabajo Social es necesario reconstruir el espacio contradictorio en donde su práctica profesional se inserta.

En consecuencia, es imposible pensar que la finalidad de la intervención profesional se define de manera unidireccional por parte del trabajador social, pues el profesional, en este proceso, debe tener la capacidad de aprehender aquellos intereses y objetivos que coexisten en su espacio profesional y definir la finalidad que orienta su práctica de manera estratégica, asegurando la mayor viabilidad posible a sus intervenciones (Mallardi, 2017: 84).

El espacio de encuentro que habitualmente se efectiviza/ba a través de entrevistas en la institución educativa y/o entrevistas domiciliarias se reconfigura. Dicho espacio implica una construcción desde un encuadre profesional, supone una escucha y observación atenta y de respeto, espacios acordados con actores involucrados. En este contexto, se genera otra dinámica que claramente tensiona el ejercicio profesional crítico, produciendo el posible debilitamiento de las incumbencias profesionales, como también se ven tensionadas las posibilidades de garantizar la confidencialidad y el secreto profesional. El Informe de mapeo provincial Trabajo Social y Covid realizado por el Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires, da cuenta de las dificultades que imponen las restricciones por el ASPO respecto al vínculo con los usuarios y las usuarias.

La imposibilidad de acudir a los domicilios de las familias atendidas para realizar entrevistas en contexto. A su vez, la comunicación telefónica, con impedimento del contacto presencial en muchos casos, dificulta el acercamiento a la población. El teletrabajo y la modalidad remota de trabajo introdujeron nuevas complejidades a los procesos de intervención. (Barcos, Burgardt, Cano, Cimarosti, Commisso, Crespi, López y Macias, 2020: 25)

Pensando en términos de intervención, se diseñaron e implementaron dispositivos desde la DGCYE para atender a situaciones en este contexto. En esta instancia se toman como referencia los documentos de trabajo, comunicaciones y resoluciones que dan origen y sustento a dos de las propuestas que desde la Dirección de PC y PS se impulsaron. En ambos dispositivos seleccionados resulta interesante y necesario recuperar aspectos vinculados a las funciones asignadas al rol de OS desde dos dimensiones, una respecto a las incumbencias y otra en términos de condiciones laborales.

Uno de los dispositivos implementados en el marco de esta situación de excepción fue la conformación del denominado Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (en adelante EFTEE). Esta propuesta surge a partir de reconocer, tal lo menciona la comunicación 2 y 3 del 2020 de la Modalidad de PC y PS, que el ASPO puede traer

aparejadas situaciones difíciles de tramitar ya que irrumpe en la vida y en la organización cotidiana; en algunos casos, también puede ocasionar o profundizar padecimientos subjetivos. Se piensa al mismo para que, bajo la coordinación de la/el Inspector/a de Enseñanza de PC y PS organice y articule (con el mapa de recursos distritales y la red de equipos complementarios), la atención de las situaciones de vulneración de derechos y de padecimiento subjetivo, que requieran de intervenciones intersectoriales y corresponsables. Este dispositivo funcionaría entonces como equipo soporte para la intervención en la emergencia en situaciones de alta complejidad. Teniendo a su cargo la atención de las situaciones de vulneración de derechos y de padecimiento subjetivo, que requieran de intervenciones intersectoriales y corresponsables. Generando estrategias de acompañamiento para las instituciones que no cuenten con EOE y para las instituciones, que aun contando con EOE requieran de dichas intervenciones. La comunicación es clara en cuanto a la confirmación de estos equipos, para ello se convocará a personal de la Dirección, EID, EDI, o ciertos perfiles de integrantes de EOE que, por contar con experiencia en determinados temas, se considere oportuno convocar.

En términos de condiciones laborales es necesario señalar que con iguales recursos se pensó e implementó este dispositivo, generando una sobrecarga en quienes cumplieron esta función. Particularmente, en el distrito de Tandil implicó mayor flexibilización laboral de las profesionales que ejercían sus cargos paralelamente a las funciones de EFTEE, sin percibir remuneración alguna por ello. El propio personal asignado a los EFTEE de cada nivel solicitó la cobertura de sus cargos; que derivaron en alternancias horarias, reducción de días en las escuelas de base y algunos casos, dejando a las escuelas sin OA/OE/OS; sin producirse la cobertura solicitada. Profesionales con una sobrecarga en la jornada laboral para atender situaciones de alta complejidad, teniendo implicancias significativas en el proceso de intervención en tanto se requiere de tiempos, tiempos de articulación con diferentes efectores, de comunicaciones, de espacios de escucha, tiempos de gestión, tiempos de análisis de la información y elaboración de informes. Situaciones que requieren un abordaje integral en un contexto extraordinario que per se y por lo dicho anteriormente reconfigura la intervención profesional. Lo anterior da cuenta de la agudización de las condiciones de trabajo, preexistentes a la situación de pandemia, en términos de precarización.

Esta sobrecarga en las funciones y tareas que supone la implementación del dispositivo podría ser pensada en términos de tensión con una práctica profesional con perspectiva crítica. En tal sentido, esta situación nos colocaría, en palabras de Montaña (2007), como profesionales del campo del trabajo social en una calesita de respuestas inmediatas. *“La reproducción de esta relación demanda-emergente / respuesta-inmediata lleva al profesional (y a la profesión como un todo) a una lógica pragmática, movido por la “pre-ocupación”* (Montaña, 2007, 16). Esta noción de preocupación es tomada de Kosik (1989), quien sostiene que, en el contexto del capital, el hombre en su alienada vida cotidiana es tomado por la “preocupación”. Para él, la “preocupación” es el aspecto fenoménico, alienado, de la praxis del individuo. Se estaría así sustituyendo la categoría de trabajo por la de ocupación y, por lo tanto, la actividad creadora por la mera reproducción. En la vida cotidiana (aunque sea alienada, como lo es en el contexto capitalista), más que trabajar nos “ocupamos” de las cosas que requieren respuesta directa e inmediata. (Kosik, 1989: 63). Montaña (2007) lo relaciona con la práctica profesional, expresando que “el asistente social tradicional” tiende a comportarse de esta

manera, “ocupándose” en actividades dentro de un sistema considerado como ya dado e inmutable. Tiende a “preocuparse” y a actuar de forma inmediata sin crítica, en una realidad des-totalizada, deseconomizada, despolitizada, sin historia.

Otro de los dispositivos diseñado e implementado en el contexto de pandemia fue el “Programa Acompañamiento a las trayectorias y re vinculación” (en adelante ATR), formalizado a través de la Comunicación Conjunta N° 03/20. Es importante mencionar que este dispositivo surge a partir de un relevamiento solicitado a las estructuras territoriales con el objetivo de conocer el estado de vinculación pedagógica de los/as estudiantes y establecimientos educativos e indagar sobre las formas que asume dicho vínculo pedagógico. El relevamiento categorizo a los/as estudiantes por ejemplo según modos de vinculación con la institución educativa y entonces fue posible encontrarnos con “estudiantes con quienes no se ha tenido ningún tipo de vínculo educativo durante el ASPO”; “estudiantes que reciben propuestas pedagógicas sin registro de devolución”; y “estudiantes que sostiene la continuidad pedagógica con baja intensidad de vinculación”.

Según este relevamiento, y de acuerdo a datos publicados de manera oficial, 9 de cada 10 estudiantes (91,7%) del nivel primario y secundario tuvieron continuidad pedagógica desde la suspensión de clases presenciales. No obstante, 225.000 estudiantes mantuvieron algún tipo de vínculo con la escuela, pero requirieron una continuidad pedagógica de mayor intensidad y 54000 estudiantes no lograron mantener una comunicación cotidiana con la escuela. La iniciativa del Programa ATR buscó alcanzar a 279.000 estudiantes de primaria y secundaria distribuidos en los 307 mil km² de la Provincia, que requieren intensificar la continuidad educativa o retomar el vínculo con la escuela. (DGCYE, Comunicación Conjunta N°3/20)

Como se mencionó anteriormente, pensar en términos de trayectorias educativas y de garantizar continuidad pedagógica supone pensar en condiciones materiales y objetivas de vida. Bajo esta línea interpretativa, por sí solos los relevamientos cuantitativos y la definición apriorística de categorías no permiten un análisis complejo de la situación. A su vez, es posible considerar cómo se replica el carácter verticalista y centralizado inherente al funcionamiento y organización del sistema educativo, en el proceso de diseño e implementación de los dispositivos mencionados. Se releva y construye información a partir del trabajo territorial de las bases que luego es utilizada como insumo en la constitución de propuestas que son elaboradas en otras instancias donde no se promueve la participación de todos/as, es decir, de la “comunidad educativa”.

En términos de intervención profesional, desde una perspectiva crítica es necesario detenerse en uno de los objetivos propuestos por el Programa ATR. El artículo 2 de la resolución 1819/20 (DGCYE) establece los objetivos del programa siendo el primero de ellos

Establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantienen es intermitente y de muy baja intensidad a través de la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de re vinculación con la escolaridad obligatoria (DGCYE, Resolución 1819/20, artículo 2).

Es importante mencionar que la convocatoria para cubrir el rol de acompañante de trayectoria estuvo orientada a estudiantes de las carreras de profesorado del nivel superior de los profesorados de educación primaria, de educación secundaria y tecnicaturas superiores, de 3º y 4º año.

De la lectura de la resolución y de los espacios de supervisión y convocatorias donde se informó oportunamente respecto a la implementación de la propuesta, surgen apreciaciones e interrogantes en términos de preocupación. Inicialmente, puede decirse que se vislumbran algunas recurrencias en ambos dispositivos. Por un lado respecto a las condiciones laborales de quienes son convocadas y convocados para cumplir con las funciones de Acompañante de Trayectoria, tanto el artículo 4 como el artículo 6 de la resolución dan cuenta de condiciones de precarización, *“participarán en forma voluntaria en el Programa creado”; “establecer una beca de contraprestación, de \$8000 aproximadamente”; “La percepción de la beca es incompatible (...) con cualquier designación activa en el sistema educativo provincial. En casos excepcionales podrán otorgarse becas de jornada completa cuando resulte necesario, para alcanzar la cobertura de todos los estudiantes”* (DGCYE, Resolución 1819/20). Estos aspectos que caracterizan las condiciones laborales en las que son cubiertos estos roles y las condiciones presentes y ya mencionados en la implementación del EFTEE dan cuenta de la precarización de las condiciones de trabajo y la flexibilización de las formas de contratación.

Otro aspecto que resulta interesante destacar es el que menciona el Artículo 11 de la resolución del Programa ATR, que refiere al periodo de vigencia del programa *“estará vigente desde el 1º de octubre y hasta el 15 de diciembre de 2020”*. En el caso del EFTEE su alcance también fue hasta diciembre del 2020. Es decir, se trata de dos propuestas con un alcance acotado en la población destinataria y breve en el tiempo, respondiendo al carácter de focalización y selectividad en la definición de los beneficiarios/as. *“La focalización de las políticas sociales exigen que se realicen opciones, o sea, que se elija y se haga explícito a quien se quiere beneficiar”* (Fernández Soto, 1999: 25). La focalización implica múltiples procesos de selectividad: selectividad de sujetos, selectividad de necesidades sociales, donde de alguna manera esto está permeado por la cuestión de la eficiencia y la eficacia del gasto público.

Es posible inferir que hay una concepción y una comprensión fragmentada de lo que podría entenderse como situación problemática, en tanto las respuestas implementadas se orientan en esa dirección. Aquí surgen interrogantes con el fin de reflexionar y problematizar estos aspectos. ¿Es posible pensar el conjunto de trayectorias que han presentado diversas dificultades para sostener la “continuidad pedagógica”, a partir de categorías tales como “desvinculación”; “baja intensidad de vinculación”, “sin registro de devolución”?; ¿la situación de desvinculación estaría dada sólo y específicamente por la falta y/o escasas respuestas pedagógicas, es decir por la falta de entrega de actividades? Esta comprensión parcializada, segmentada del contexto promueve respuestas acotadas.

La vida cotidiana es la expresión del inmediatismo, de las cosas singulares: en esa esfera, la universalidad queda oculta por la dinámica de los hechos pareciendo cada uno explicarse a sí mismo, obedeciendo entonces una causalidad caótica. El acercamiento debe realizarse con una actitud crítica (...) a partir de un abordaje de totalidad (Berdia, 2009: 6).

En cuanto al abordaje de “las situaciones problemáticas” el Programa ATR parece reproducir lógicas de comprensión y atención de la realidad presentes en las funciones asignadas históricamente al rol OS. En tal sentido, parece reinventarse en este contexto inédito y con la incorporación de nuevas/os actoras/es, acciones para atender la problemática de ausentismo/deserción/desvinculación de trayectorias. Aparece la visita domiciliaria como la instancia que por sí sola se constituirá en el abordaje integral, atención y diseño de posibles respuestas a la compleja problemática.

Otro aspecto que cobró relevancia en la implementación del programa, es la tensión generada en términos de avasallamientos de incumbencias como profesionales del campo del Trabajo Social. La visita domiciliaria supone un espacio de encuentro con la población con la que trabajamos, en el marco de un proceso de intervención. Ese espacio de encuentro tuvo que ser repensado y redefinido en este contexto, habilitando nuevas formas de comunicación con la población en el marco de las medidas indicadas, priorizando sostener criterio profesional y autonomía. Es así que la visita domiciliaria reviste de una complejidad que no puede ser reducida meramente a la entrega de actividades como parece proponer el dispositivo, si efectivamente lo que interesa conocer es la situación, el contexto que estaría dificultando sostener la continuidad pedagógica. Problematizar el cotidiano de la población destinataria atravesado por el Covid-19 remite a considerar las situaciones particulares que se generen a partir del contagio y tránsito por la enfermedad, pero también las implicancias del aislamiento y las prácticas de cuidado que la situación demanda. Resulta claro que el cotidiano se encuentra en crisis y que esta crisis altera las lógicas configuradas en las unidades familiares para garantizar la reproducción objetiva y subjetiva de sus miembros. En consecuencia, el Trabajo Social en sus procesos de intervención necesariamente debe poder aprehender esas alteraciones y superar prácticas estandarizadas y/o definidas apriorísticamente muchas veces por terceras personas desvinculadas del campo profesional. (Mallardi, 2020).

Preocupa el rol asignado a los EOEes en el marco del dispositivo ATR. Tal lo menciona la comunicación “Rol de acompañante” en el primer encuentro. Como profesionales, implicó estar por fuera de los márgenes de la propuesta.

Se recomienda que el primer encuentro domiciliario se realice de a dos: la o el docente en formación acompañado por un miembro de la escuela, un integrante de los EOE, EFTEE, o junto a una o un maestro o un miembro del equipo de conducción (DGCYE, Modalidad PCyPS, Comunicación 3/20)

Puede apreciarse que los EOEes se encuentran envueltos en una inestable situación. Como se expuso inicialmente, su gestación implicó una psicología aplicada para el mundo del trabajo, y se avanzó hacia otro horizonte con un abordaje interdisciplinario en búsqueda de la garantía de derechos. Una mirada más profunda en relación a este “avance” necesariamente remite a los cambios más significativos y de contexto que atravesaron los EOEes recientemente.

La modificación de su estructura organizativa en el marco de la Resolución 1736/18¹² presentada por la Modalidad de PCyPS en el año 2018 proponía la transformación de los

¹² Propuesta por la gestión anterior en el gobierno de provincia de Ma Eugenia Vidal.

Equipos de base territorial a ser Equipos Distritales (EDI); es decir, dejar de tener base en una escuela para ser itinerante según consideraciones de cargos jerárquicos del distrito. Atender a la complejidad que reviste esta propuesta resulta clave debido a que esta rotación socava contra los propios principios de la Modalidad, el abordaje territorial y socio-comunitario. Más grave aún es que dicha resolución refería a que las modificaciones se realizarían según capacidades individuales de cada profesional (idem propuesta EFTEE). Es necesario señalar que esta medida fue adoptada en muchos distritos de la Provincia durante ese año y, han persistido decisiones políticas que remiten al sostenimiento de prácticas tendientes a la flexibilización y la sobrecarga laboral. Paralelamente, esta situación produjo luchas y resistencias colectivas de los Equipos y otros actores educativos.

El Informe Preliminar de los EOE del distrito Tandil enunciado anteriormente mencionaba:

Esta situación implicaría una deshistorización de las intervenciones profesionales y una deconstrucción de los vínculos afectivos y de confianza, imprescindibles no solo para el trabajo preventivo y de restitución de derechos sino además para garantizar una inclusión plena con aprendizaje. El desmembramiento de vínculos y del trabajo cotidiano con otras/os profesionales y las/os alumnas/os debilitaría las prácticas socio- educativas muchas veces gestadas, profundizadas y reformuladas por los EOE en función de las características propias de cada comunidad educativa, con un horizonte inclusivo y democrático (Informe Preliminar, 2018:17).

Algunas particularidades en el Distrito de Tandil

En el distrito de Tandil, adoptó la figura aún hoy persistente de *colaboración* que se venía realizando años anteriores sin mayor formalidad, por parte de los Equipos de Orientación (EOEs) que son equipos de base. Diferenciándose éstos -al menos términos de creación- de los Equipos Distritales (EDI), quienes resultan quedar a disposición sus movimientos según decisiones acordadas distritalmente en espacios de UEGD¹³, teniendo un destino asignado y extensión a otros lugares cada año. ¿Qué implicancias tiene esta modificación en la organización? La Resolución antes mencionada del año 2018 generó diversas consecuencias:

- Habilitó a una mayor flexibilización laboral¹⁴. A medida que el contexto se complejiza se solicita a los EOE *su colaboración* en establecimientos educativos que no cuentan con Equipos de base (de uno o dos días en la semana) situación que es acordada de manera individual y voluntaria con cada EOE. La Resolución del año 2018 de PCyPS fue un punto relevante para habilitar mayores niveles de flexibilización

¹³ La UEGD es un espacio en los distritos, una mesa de consenso y cogestión en la que se fija la agenda de acuerdo a las realidades locales. Ese consenso se debe generar desde cada uno de los actores que en primera instancia forman esta Unidad Educativa, con la conducción del Inspector/a Jefe/a Distrital, encargado de implementar y consolidar políticas públicas adecuadas a cada realidad territorial, dando respuestas y soluciones de manera ágil y acertada a las demandas y necesidades educativas y de trabajo locales, motorizando el desarrollo local, y que tiene a cargo, en este marco, la regulación de la oferta educativa.

¹⁴ Esta flexibilización será profundizada en la dimensión de condiciones laborales.

laboral en la Provincia y en el Distrito. En el año 2019 esta Resolución se deroga, pese a ello, persistieron colaboraciones y extensiones. En el distrito de Tandil, claro ejemplo de ello son los cargos de Fonoaudiólogas (FO) quienes forman parte de los Equipos Distritales con extensiones y son, en el año 2021, ocho cargos para todo el distrito con extensión, sumando a ellos colaboraciones según demandas de otros establecimientos educativos. Los EOE del distrito de Tandil no se encuentran completos/cubiertos, desmembrándose la interdisciplinariedad supuesta que los caracteriza.

- La resistencia ofrecida en el marco de la aprobación de la Resolución 1736/18 generó estrategias colectivas de luchas de los EOE de Tandil en articulación y acompañamiento de pares docentes y del Frente Gremial de Unidad Docente (FUDB). Una situación bastante desconocida hasta ese entonces. Los espacios de socialización de las experiencias de intervención profesional y de problematización que permitan la consolidación de los EOE como sujetos *histórico y político* (Ibarra Colado, 2006) resulta escasa, convaleciente y más dificultosa aún ante el contexto actual ante la crisis epidemiológica por Covid- 19. Entendiendo que esta consolidación forma parte de muchas otras variables y sin intención de romantizar en relación a los procesos sociales, es oportuno al menos referenciar esta experiencia de movilización para la memoria colectiva de luchas y de participación política más reciente de los EOE de Tandil.

- Se interpreta que la inestabilidad laboral y discontinuidad en los mismos espacios de trabajo también ha sido uno de los factores prevalecientes en este último período. En 2021, la toma de los Equipos de Distrito de este ciclo lectivo, se realizó tardíamente ya avanzado el ciclo, en el mes de mayo. Desde el Nivel Provincial en el mes de agosto del 2021 se crearon cargos de Equipos de PCyPS para todos aquellos establecimientos educativos que contarán con 6 o más secciones. En el distrito de Tandil las creaciones de EOE fueron 11 en total, 10 de base y uno de distrito. Estas creaciones se consideran un paso fundamental en términos de políticas socio-educativas, de garantía de derechos, de cumplimiento de la ley de educación provincial y obviamente, de mejores condiciones para quienes conforman los EOE. Una vez realizadas dichas creaciones en agosto, tuvieron sus repercusiones y movimientos de los EDI que debieron redistribuirse en este período (agosto/septiembre) del ciclo lectivo actual. Se reconoce el gran avance en relación a las creaciones de EOE en agosto de 2021. Sin embargo, la falta de cobertura de todos los establecimientos de 6 o más secciones y la des-organización en la que se desarrolló tiene sus implicancias en términos socio-educativos y de trabajo.

- Puede inferirse que las políticas educativas desarrolladas posteriormente en la actual gestión a nivel provincial y nacional continuaron evidenciando tensiones, y también claros avances, respecto a las condiciones laborales de los EOE como trabajadoras/es de la educación. Las recientes creaciones de EOE en la Provincia de Buenos Aires dan cuenta de una clara intención de modificación en su estructura y conformación. Sin embargo, el escenario a nivel distrital demuestra que las colaboraciones aún no cesaron y las extensiones de los Equipos Distritales se fueron sumando en cantidad y complejizando; por ejemplo, en los tres años posteriores a la Resolución (2019, 2020 y 2021) los EDI que desempeñan funciones en el nivel secundario debieron extender funciones en el nivel Inicial ante la falta de equipos en este nivel. Esta situación claramente implica una multiplicidad de problemáticas socio-

educativas e impide un abordaje serio, consensuado y sostenido con cada nivel si se debe trabajar paralelamente en diversos niveles escuelas, jardines, secundarias.

Como se esbozó al inicio del desarrollo de esta dimensión, el marco normativo actual - Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Provincial 13.688 y a la Ley de Protección y Promoción de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes (PPDNA) Ley Provincial 13.298, la ESI, la Ley Micaela y también, las Comunicaciones conjuntas de la DGCyE- se constituye en el soporte legal que fundamentan las intervenciones y, al mismo tiempo, entrampa a los Equipos ante la justicia social que proclaman y pretenden. Es decir, la justicia social como emblema, se tensiona constantemente con la realidad cotidiana. Las propuestas de los EOE en sí misma y sin ser parte de políticas públicas de un Estado (*regulación del Estado*) (Boyer y Neffa, 2001) que garantice dicha justicia no van a disolver ni dirimir conflictos de intereses contrapuestos dentro del propio sistema educativo; entendiendo que esta cuestión resulta ser más compleja y contradictoria como parte del entramado histórico, social y político.

La estructura organizativa

Retomando lo planteado por Beltrán para el análisis organizacional convocante y considerando las inconsistencias de la escuela pública tradicional, se cuestiona la mirada formal, estructuralista y verticalista que tiende a una visión armónica que omite la dimensión política, por tanto, conflictiva y de disputa de poder para la toma de decisiones que se sucede en la organización. (Beltrán, 2011)

En relación a la estructura organizativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA, según el organigrama expuesto en su Portal Educativo, los EOE forman parte de la Modalidad (Equipo Territorial) y pertenecen a la Dirección de PSyPS de la Provincia de Buenos Aires, su estructura puede caracterizarse como jerárquica y formal, tendiente a una escasa democratización y participación en la toma de decisiones:

La Dirección cuenta con dos subdirecciones: Convivencia Escolar y Orientaciones Pedagógicas y Didácticas; un Departamento Administrativo; un Departamento Técnico y un Departamento de Centros Educativos Complementarios. Además, trabaja con un equipo territorial integrado por inspectoras e inspectores de enseñanza, Centros Educativos Complementarios, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales y Equipos Distritales de Inclusión (Portal Educativo de la DGCyE, Modalidad de PCyPS, 2021).

Respecto a qué son los EOE:

Son estructuras territoriales que cumplen funciones de orientación en instituciones educativas de la propia modalidad, de la modalidad Adultos y en los niveles obligatorios. Están conformados por orientadoras y orientadores educacionales; orientadoras y orientadores sociales; maestra recuperadora o maestro recuperador u orientadora u orientador de los aprendizajes; fonoaudióloga o fonoaudiólogo y orientadora médica u orientador médico (Portal Educativo de la DGCyE, Modalidad de PCyPS, 2021).

En la escuela convive un híbrido constituido principalmente por dos formas de organización: Por una parte, en la *organización formal* existe una clara división de las tareas y de los roles con un cronograma pautado para el ingreso/ egreso de todas/os quienes la conforman. Y, por otra, *la organización informal* (Beltrán, 2011) basado en prácticas socio- educativas de EOE's y docentes en general tendientes al proceso de democratización y abordaje integral de las problemáticas sociales, prácticas que puján para constituirse como forma organizacional prevaleciente, lo que en el mundo del Trabajo Social se expresaría como los intersticios institucionales. El autor expresa esta convivencia entre ambas y expone al respecto:

la mirada que enfatiza la formalidad de los roles desconoce que las organizaciones son sistemas imperfectos que exceden esas estructuras formales, por lo que las prácticas de sus miembros se ajustan sólo parcialmente a ellas. La organización formal, por lo tanto, ofrece una mirada limitada si no se tiene en cuenta la organización informal, es decir, el proceso cotidiano de recreación de las relaciones entre los miembros (Burawoy 1979). Las organizaciones son, además, sistemas de poder y, por lo tanto, sus objetivos, funciones y roles se encuentran permanentemente en disputa. Finalmente, lejos de tratarse de instrumentos infalibles y racionalmente eficientes, se encuentran potencialmente sujetas al riesgo de incurrir en errores que tienen un alto costo para la sociedad (Coleman 1974; Vaughan 1999 en Beltrán, 2011: 104-105).

La dinámica cotidiana de la escuela así como el proceso de enseñanza/aprendizaje se produce de manera segmentada y *des-organizada* (Ibarra Colado, 2006) con escasas instancias comunes de socialización, diálogo y acuerdos institucionales reales y permanentes que se materialicen en una apropiación de saberes construidos conjuntamente. Tal es la complejidad que existe un desconocimiento entre compañeros/as que la conforman: ej. el/la docente golondrina que debe sumar de a 2 horas de trabajo en cada escuela para lograr un ingreso económico digno, los EOE's van de manera alternada y no a diario debido a las extensiones y colaboraciones en otras escuelas, el promedio de los encuentros institucionales como miembros de una misma institución llamado Jornadas Institucionales es de dos o tres veces en el año. Frente a la ausencia de compañeras/os de Equipo y las demandas / emergentes que surgen en el cotidiano de cada escuela, estos roles se desvanecen, desdibujan y diversifican; cumpliendo distintos roles como planta docente en general, inclusive por fuera de lo establecido para los Equipos. Prevalece en este escenario la economización del tiempo y la reducción de los costos en base a una gran exigencia y sobrecarga. Esto se sucede hacia el interior de las escuelas y se observa que se replica en las instancias superiores inmediatas Inspectoras de Educación por Nivel y de PCyPS; teniendo a su cargo un alto porcentaje de establecimientos educativos a su cargo; por ejemplo, para todo el distrito de Tandil (166) actualmente, hay tres Inspectoras de PCyPS, durante el ciclo lectivo 2021 hubo sólo una inspectora de Nivel Inicial.

Se desarrolla aquí parte de lo que se interrelaciona con el *proceso de trabajo* (Pagani y Arce, 2017) pese a la característica histórica como *solucionador*, los EOE's también mantienen entre sus experiencias más recientes y enriquecedoras avances en términos de conquistas de derechos sociales a partir del desarrollo de un trabajo territorial e

integrado en base a la implementación de un conjunto de dispositivos y redes comunitarias. En el distrito de Tandil son vastas las experiencias en las que estos Equipos junto a otras organizaciones sociales y familias del territorio han creado o sido co-creadores de espacios comunitarios de problematización y estrategias colectivas tales como las Mesas de Gestión, las Mesas Barriales e Interinstitucionales; adoptando diversos nombres en cada barrio. Actualmente forman parte de las Mesas de Villa Gaucho, Villa Aguirre, Tunitas, Movidiza y Villa Italia entre sus principales, todas pertenecientes a barrios periféricos de la ciudad de Tandil. Así mismo, los EOE del distrito en su pasado reciente han sido promotores y participantes del fortalecimiento de Mesas contra la trata infantil, contra la violencia de género y Mesa de articulación sobre situaciones de vulnerabilidad espacio conformado por Salud Pública, Educación y el SLPPDN de Tandil. Han trabajado respecto a la implementación de la ESI y acompañado la construcción de los Centros de Estudiantes y la articulación entre los niveles educativos. Son los Equipos quienes han asumido y garantizado el acompañamiento a las familias ante situaciones de suma complejidad tales como búsqueda de paraderos de jóvenes del distrito, violencia de género, intentos de suicidio. Como articulación territorial más reciente, los EOE han participado fuertemente de la apertura de la escuela para la concreción de proyectos de Extensión Territorial de la UNICEN, aportando a la concreción de dichos proyectos desde el año 2018 en adelante.

Estas experiencias de los EOE de la Modalidad de PCyPS del distrito de Tandil no logran tener mayor visibilidad y preponderancia. Al respecto es posible preguntarse, ¿la dificultad para sostener dichas intervenciones se vincula a una concepción más instrumentalista respecto a las acciones de los EOE? Esto tiene implicancias al momento de pensar que estos procesos logren constituirse en un eje transversal de la Modalidad de PCyPS en el Distrito y dentro de los Proyectos Institucionales (PI) de las Escuelas en coordinación con lo trabajado desde cada Nivel (Inicial, Primaria, Secundaria); actualmente resulta ser en cierta medida una autoasignación de algunos EOE.

La criticidad y necesaria autonomía para la toma de decisiones de la organización se encuentra en una constante nebulosa ¿para qué adaptarse/ a qué/ a costa de qué? ¿qué se está naturalizando? ¿Qué es lo primordial? Como se ha manifestado, este aspecto de *des-organización* (Ibarra Colado, 2006) es observable por fuera y hacia el interior del sistema educativo y los cuestionamientos hacia quienes la conforman(mos) son permanentes; lo que varias/os autoras/es dedicados a la educación como universo de estudio suelen enunciar como la crisis del sistema educativo o la ruptura del contrato social entre escuela y familias.

Las políticas neoliberales implementadas en la Región y en el país han instalado día a día una mayor desigualdad social. La profundización del modelo neoliberal – en Argentina principalmente desarrollado en la década de los `90- ha generado graves consecuencias en las formas organizativas de la sociedad. La cultura organizacional formal aún no cesa, y sus características principales resultan difíciles de revertir por lo hondo que han calado; entre ellas: la individualización, la fragmentación social y la desarticulación en la resolución colectiva de las problemáticas de la población. Limitando hoy en día la apertura de espacios de debates y de organización en la búsqueda grupal de soluciones a las problemáticas presentes en el ámbito educativo y comunitario. Sin embargo, existen indicios e intenciones de ruptura de esta cultura integral y democrática que resulta compleja y difícil de concretar, intenciones, por tanto, políticas.

(...) si la política orientada a las intervenciones en el espacio público es excepcional y se pone de manifiesto sólo en ciertas coyunturas, la dimensión interna de la política ocurre constantemente y tiene un impacto directo sobre el modo en que se articulan las decisiones. La diversidad de las disputas y la relevancia que éstas tienen para sus miembros, convierten a las organizaciones en un terreno de disputa permanente por el reconocimiento y el significado (Beltrán, 2011: 127).

Condiciones de trabajo de los EOE

A lo largo del presente trabajo se ha intentado abordar de manera transversal las condiciones de trabajo de los EOE del Distrito de Tandil en la actualidad. Los embates padecidos como trabajadoras/es -fundamentalmente trabajadoras, considerando que la docencia es una profesión feminizada- es una realidad que aqueja cada día a los Equipos.

El informe preliminar realizado por los EOE de Tandil en base al relevamiento inicial 2017 de la DGCyE describe la composición en el distrito de Tandil:

Existen un total de 218 unidades educativas, distribuidas en 1757 secciones para un total de 32.697 alumnos, según el relevamiento inicial 2017. Corresponden para el sector estatal 166 unidades educativas, 1368 secciones y 22.032 estudiantes. Por su parte, las unidades educativas del sector privado son 52, las secciones 389 y el total de alumnos que asisten a establecimientos de gestión privada son 10.665 (Informe preliminar EOE, 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, no todos los equipos cuentan con todos los roles que garanticen la multidisciplinariedad. Claro ejemplo de éstos son las Fonoaudiólogas: 8 FO (para todo el distrito), quienes se encuentran comprendidas sólo en los Equipos de Distrito y 2 Médicas MO, quienes acompañan actualmente al COF sin base en escuelas, sino que trabajan de manera itinerante también según demandas del distrito.

Sumado a ello, el bajo nivel de remuneración implica en varios/as trabajadores de la educación pública argentina en general y en los EOE el tener que ejercer dos cargos que no siempre se sucede en el mismo nivel y espacio educativo. Si forman parte del EDI implica realizar extensiones, mediando distancias territoriales entre sus cargos de base y las extensiones. Se suma a esto, el histórico reclamo de cobertura por movilidad hacia domicilios de las/os OS.

En cuanto a la cantidad de cargos¹⁵, hasta las recientes creaciones de agosto del 2021, se contaba en el distrito de Tandil con 53 EOE, para 166 establecimientos educativos. Sumando a ello las creaciones de 11 EOE da un total actual de 64 Equipos incompletos, por ejemplo, no se crearon cargos de FO y en algunos equipos la creación fue de un cargo OE acompañado de un cargo ya existente de EDI. En términos generales sin considerar faltantes, la cobertura de EOE (64) en relación a la cantidad de escuelas de nivel inicial, primario y secundario (166) es del 40% en el distrito. Cabe mencionar entonces que esta situación se contradice con la Ley de Educación Provincial N° 13688, en su artículo 43 se

¹⁵ Las fuentes de consulta son datos sistematizados en el informe mencionado anteriormente 2018 y la toma pública de cargos de Equipos de Distrito del año 2021, sumado a las recientes creaciones expuestas en asamblea en el mes de agosto 2021.

prevé la conformación de equipos de orientación escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos/as y grupos de alumnos/as.

Schvarstein, hace alusión a una característica primordial del trabajo: la dignidad. El autor expresa: que el trabajo es *organizador y articulador de la vida cotidiana*, como constructor de un espacio de pertenencia, que genera una *identidad social*. (Schvarestein, 2005). Continuando con esta línea interpretativa, Neffa habla de los factores de Riesgo Psicosociales (RPTS) a los que los trabajadores/as se enfrentan en su cotidiano. Hace hincapié en que los impactos y las repercusiones de las condiciones ambientales y de los riesgos psicosociales sobre la salud de los/as trabajadores/as se desenlazan principalmente durante la vida activa de los mismos, en el proceso de trabajo. Se interpreta al trabajo como un proceso colectivo, dinámico, con historicidad y con fuertes implicancias en la vida y en la salud de las personas "(...) postulamos que el principal determinante de los factores de riesgos psicosociales en el trabajo es el contenido y la organización del proceso de trabajo" (Neffa, 2019: 153).

Retomado el concepto de *sufrimiento* planteado por Neffa (2019) puede manifestarse que los RPTS se presentan en los EOE de manera simultánea por momentos unos son más prevalecientes que otros:

- A raíz de las malas condiciones de trabajo y la precarización laboral principalmente, los RPTS que se han sostenido en el tiempo son la *seguridad y estabilidad* de la situación de trabajo (Neffa, 2019) de los EOE, quienes para lograr un sueldo relativamente digno deben trabajar en más de un cargo/horas. En relación específica a la remuneración el nivel de ingreso de un cargo por debajo de la canasta básica familiar, el monto resulta insuficiente (sin la intención de caer en una concepción meramente economicista de la pobreza). Respecto a la contratación laboral: no hay puestos fijos (cargos de base) suficientes, y no hay estabilidad en equipos de distrito. Existe cada año toma de los Equipos distritales según listado y elecciones que implican una posible pérdida de la continuidad a nivel institucional, y por tanto, la pérdida del abordaje territorial. También en Equipos de Base EOE se toman cargos de provisionalidades y suplencias sin continuidad a largo plazo que limitan la proyección individual y conjunta en los espacios de trabajo.
- La flexibilización laboral que fue mencionada en relación a las colaboraciones y extensiones que se realizan, sumando a ello que la desprofesionalización y la flexibilización laboral caminan de la mano. Como ya se referenció, entre las medidas adoptadas desde la propia DGCyE por Covid-19 se les ha dado la competencia jurídica para ejercer en espacios de intervención específicos a los ATR, FORTE, +ATR; sin mediar idoneidad.
- Estas condiciones de trabajo generan otros RPTS tales como la *cantidad, duración e intensidad del trabajo* (Neffa, 2019): se debe trabajar más de ocho horas diarias de manera presencial y también a disposición ante emergentes que surgen con las familias y los NNyA con los/las que trabajamos. Esta situación se profundizó durante los años 2020 y 2021 ante el contexto de pandemia por Covid- 19, con un exceso del uso de las redes sociales y de los horarios de trabajo.
- En relación al trabajo y las exigencias emocionales ante la disminución de la capacidad de intervención por muchas variables y condicionamientos, entre ellos el

tiempo asignado a cada espacio que -como se mencionó anteriormente es escaso, superpuesto y limitado- impide una proyección a largo plazo y genera una fuerte carga emocional provocada por las exigencias de resolución e inmediatez de parte de autoridades, pares y familias con las que se trabaja. Ante la presión de otros/as se realizan intervenciones puntuales y aisladas¹⁶, atendiendo a la emergencia sin un análisis profundo y una planificación adecuada; aquí se presentan *los conflictos éticos y de valores* (Neffa, 2019) como trabajadores/as de la educación.

Reflexiones finales

Lo expresado en el desarrollo de las dimensiones analizadas acerca de las dificultades organizacionales forma parte de una problemática estructural de los/as trabajadores/as de la educación argentina en general. La precarización laboral, el exceso de carga horaria, la discontinuidad en un mismo lugar de trabajo, son condiciones compartidas con pares docentes, que para la obtención de un sueldo digno deben sumar horas, módulos, en varias escuelas.

Particularmente, las condiciones de trabajo de los EOE del distrito de Tandil, se han ido precarizando a tal punto que hacen cada vez más complejo y contradictorio su desarrollo y el sentido mismo de la práctica profesional por la que supuestamente existen: la territorialidad, interdisciplinariedad e integralidad. En esta coyuntura, resulta menester indicar la existencia de un entramado de responsabilidades y de decisiones políticas concernientes a las condiciones de los/as trabajadores/as de los EOE y del quehacer profesional que tiene sus consecuencias en la dimensión político pedagógica.

Frente a este contexto de crisis se evidencia una reducción de la capacidad de organización como colectivo profesional. En este sentido, la participación política será una tarea a (re) emprender y el mayor desafío, siendo necesario generar mayores niveles de sindicalización y de participación política. Teniendo en cuenta que persiste en la memoria colectiva la lucha emprendida en el año 2018, en la que se logró una articulación con el Frente Gremial hasta entonces inédita.

En el arduo camino de búsqueda de alternativas colectivas, la interdisciplinariedad y la territorialidad se tornan condiciones sine qua non para el ejercicio profesional de los EOE. En este punto, el considerar(nos) como trabajadores/as y problematizar acerca de las condiciones resulta fundamental. El trabajo puede oprimir, pero también hay que considerar las luchas que pueden surgir a partir de allí, de las propias condiciones.

El desarrollo analítico de este trabajo pretendió aportar a la problematización de las prácticas profesionales de los EOE, ampliar la mirada político social y promover el tan necesario espacio de reflexión crítica; intentando brindar herramientas para fortalecer(nos) como colectivo de profesionales y trabajadoras/es de la educación pública.

“(…) Habitar la trinchera, la cual supone ubicarse en un lugar incómodamente privilegiado para hacer política en los términos de alterar los modos de subjetivación dominante y habilitar, así, nuevos posibles” (Rancière 2012, en Demoy y Olejarczyk, 2017:14)

¹⁶ Debiendo enfrentarse a concepciones instituidas respecto a lo que se espera de los EOE (recordando su caracterización histórica como solucionadores de problemas) y a una segmentación de la lectura y problematización de las realidades cotidianas y de la necesaria construcción del conocimiento y estrategias colectivas, persistiendo la idea de resolver en la inmediatez.

Bibliografía

- BARCOS, A., BURGARDT, C., CANO, M. J., CIMAROSTI, M., COMMISSO, A., CRESPI, L., LÓPEZ, X. Y MACÍAS, C. (2020) *Mapeo Colectivo: Condiciones del ejercicio Profesional, vida cotidiana y políticas sociales en contexto de emergencia socio-sanitaria: Informe de los primeros datos*. Colección Digital. CATSPBA. La Plata
- BELTRÁN, G. (2011). *Escenas de la vida corporativa. Conocimiento y toma de decisión en las organizaciones*. Apuntes de investigación del CECYP / Oficios y prácticas, Año XIV. N°19 enero- junio 2011. Pp. 103- 130.
- BERDÍA A. (2009) *Vida cotidiana: categoría central para el abordaje profesional*. Fronteras, 2009, n.5. Departamento de Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- BORÓN, A. (2020). *Una explicación Crítica de la crisis sistémica y del escenario post-coronavirus*. Corporación Latinoamericana Sur.
- BOYER, R. Y NEFFA, J.C. (2001). *La crisis argentina (1976-2001): lecturas institucionalistas y regulacionistas*. Conclusiones. En *La economía argentina y su crisis (1976-2001)*. Visiones institucionalistas y regulacionistas. Miño y Dávila, CEIL-PIETTE.
- CAMOU, A. Y CHAIN, L. (2017). *Saberes expertos y elaboración de políticas públicas*. En Camou, A. y Pagani, Ma. L. (Coords.) *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas*. La Plata. FaHCE, UNLP.
- CARBALLEDA, A. (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19*. En Gambina, J. y otras/os: *Palabras Urgentes*. Dossier sobre Trabajo Social y Covid-19. La Plata, CATSPBA. Recuperado de: [file:///C:/Users/escur/Downloads/7.-Palabras-Urgentes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/escur/Downloads/7.-Palabras-Urgentes%20(1).pdf)
- CIFELLI, P. (2008) *Educación y subjetividad*. En *Para Juanito*. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas. Segunda etapa, año 4, número 11. Recuperado de <http://www.flis.org.ar/juanito/11/para-juanito-11-web.pdf>
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Buenos Aires, Argentina.
- CONGRESO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2005) *Ley N° 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, niñas y Adolescentes de la Pcia. de Buenos Aires*. La Plata, Argentina.
- CONGRESO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007). *Ley de Educación Provincial N° 13688*. La Plata, Argentina.
- CONGRESO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (1992) *Ley N° 10579*. Estatuto Del Docente. Recuperado de: http://www.abc.gov.ar/rrhh/sites/default/files/ley_10579_0.pdf
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007), *Modalidad de PCyPS. Comunicación 02/07*

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2018), *Modalidad de PCyPS. Comunicación 04/18.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2018). *Resolución 1736/18*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020), *Modalidad de PCyPS. Comunicación conjunta 01/20*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020), *Modalidad de PCyPS. Comunicación conjunta 02/20*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020), *Modalidad de PCyPS. Comunicación conjunta 03/20*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020), *Modalidad de PCyPS. Comunicación conjunta 05/20*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020). *Circular Técnica conjunta 01/20.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2020). *Resolución conjunta 1819/20 Programa Acompañamiento a las trayectoria y la revinculación (ATR)*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2021), *Modalidad de PCyPS. Comunicación conjunta 01/21*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2021). *Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.* Recuperado de <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-psicologia>
- DUSSEL, I. (2016). *Los problemas sociales y la escuela: desigualdad y vulnerabilidad social.* Mimeo. Departamento de Apoyo Documental. Federación de Educadores Bonaerenses. Recuperado de: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Dussel-Los-problemas-sociales-y-la-escuela.pdf>
- FERNÁNDEZ SOTO, S. (1999). *Políticas Sociales y Municipio bajo el Régimen Liberal Asistencial. Un estudio de caso en la ciudad de Tandil 1985-1995.* Tesis de Maestría, PUC-SP, Brasil.
- IBARRA COLADO E. (2006). *¿Estudios organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas,* en De la Garza: Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques. Editorial Anthropos, México
- IBARRA COLADO, E. (2006). *Teoría de las organizaciones, un mapa conceptual en disputa.* En De la Garza: Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques. México: Editorial Anthropos, México.
- KIERBEL, V. N. (2011) *La psicología en el marco del gobierno provincial (1946-1952): La creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional.* 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1465/ev.1465.pdf
- KOSIK, K. (1989). *Dialética do concreto.* Paz e Terra. São Paulo.
- LAPALMA, A. (2001). *El escenario de la intervención comunitaria.* Revista de Psicología de Universidad de Chile. Dpto. de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Vol. X. Nro. 2.
- MALLARDI, M. (2017). *La intervención en Trabajo Social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional.* En Mallardi, M. (comp.) *Procesos de intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico.* La Plata, CATSPBA.

- MALLARDI, M. (2020). *El cotidiano en crisis: Algunas notas para repensar el Trabajo Social en tiempos de pandemia*. En Gambina, J. y otras/os: Palabras Urgentes. Dossier sobre Trabajo Social y Covid-19. La Plata, CATSPBA. Recuperado de: [file:///C:/Users/escur/Downloads/7.-Palabras-Urgentes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/escur/Downloads/7.-Palabras-Urgentes%20(1).pdf)
- MONTAÑO, C. (2007). *La relación teoría-práctica en el Servicio Social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf>
- MONTAÑO, C. (2017). *Teoría y práctica del Trabajo Social crítico: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna*. En Mallardi, M. (comp.) Procesos de intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico. La Plata, CATSPBA.
- NEFFA, J. C. (2006). *Evolución conceptual de la Teoría de la Regulación*. En: De la Garza (comp.) Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques, Anthropos.
- NEFFA, J. C. (2019). *¿Qué son los riesgos psicosociales en el trabajo?: Reflexiones a partir de una investigación sobre el sufrimiento en el trabajo emocional y de cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET; La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Ciencias Económicas; Moreno: Universidad Nacional de Moreno; La Plata: Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina.
- NEFFA, J.C. (1998) *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*. Trabajo y Sociedad. PIETTE/CONICET - Lumen/Humanitas. Buenos Aires
- NOVICK, M. (2006), *La transformación de la organización del trabajo*. En De la Garza: Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques. Editorial Anthropos, México.
- OLEJARCZYK R. Y DEMOY B. (2017). *Habitar la trinchera: Potencia y política en trabajo social*. Territorios, revista en Trabajo Social, (1), 13-28. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/252017>
- PAGANI, MA. L. Y ARCE, E. (2017). *El análisis de las organizaciones estatales. Un recorrido por distintos enfoques teóricos y metodológicos*. En Camou, A.y Pagani, Ma. L. (Coords.) Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas. La Plata, FaHCE, UNLP.
- PIMENTEL, COSTA Y ALCANTARA (2011) *Trabajo y cuestión social desde la perspectiva de Edlene Pimentel*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. IV, núm. 166, pp. 15-23, 2019. Universidad de Costa Rica.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (2020). *Decreto DNU 297/2020 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio Coronavirus (Covid -19)*. 19-mar-2020
- SCHLEMENSON, A. (1990). *Cap. VI La organización como objeto: siete dimensiones para su análisis, en La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Buenos Aires, Paidós
- SCHVARSTEIN, L. (2005). *Dialéctica del contrato psicológico del sujeto con su organización*. En Schvarstein, L. y Leopld, L. (comps.) Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario. Buenos Aires, Editorial Piados.
- UNICEF (2019). *Informe Anual Argentina*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8621/file/Informe%20Anual%202019%20extenso.pdf>
- VARIIXS AUTORXS (2018) *Informe preliminar sobre procesos de intervención de los EOE's Distrito Tandil - Período 2014 a 2017*.