

Reflexiones sobre las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar. Experiencia del distrito de Tandil. Tendencias y desafíos en la coyuntura actual

Borstelmann Corina¹

Vacca, Ma. Laura²

Fecha de recepción: 20/09/2024

Fecha de aprobación: 11/12/2024

Resumen

Teniendo en cuenta la coyuntura y la política educativa actual se reflexiona sobre las prácticas recientes de los Equipos de Orientación Escolar del distrito de Tandil. Para ello, se construyen dimensiones analíticas: las implicancias teóricas y ético-políticas, las incumbencias de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y el quehacer profesional. Por último, se exponen tendencias y desafíos.

Palabras Claves: ESCUELA- TERRITORIO- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR- INTERVENCIÓN PROFESIONAL- DISTRITO TANDIL

Abstract

Considering the current educational landscape and policies, this work reflects on the recent practices of the School Guidance Teams in the Tandil district. The analysis is structured around key analytical dimensions: the theoretical and ethical-political implications, the responsibilities inherent to the Community Psychology and Social Pedagogy modality, and the nuances of professional practice. Finally, emerging trends and challenges are explored.

Keywords: SCHOOL - TERRITORY- SCHOOL GUIDANCE TEAMS - PROFESSIONAL INTERVENTION - TANDIL DISTRICT

¹ Licenciada en Trabajo Social. Orientadora Social en Equipos Distritales de Tandil Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 con extensión en Educación Profesional Secundaria °1 y en Equipo de Orientación Escolar de Escuela Secundaria N°14. Correo electrónico: corinab85@gmail.com

² Licenciada en Trabajo Social. Orientadora Social en Equipo de Orientación Escolar de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°4 de Tandil. Correo electrónico: lauvaccatandil@gmail.com

Introducción

El presente artículo, toma como instancia de análisis crítico el quehacer cotidiano, teniendo en cuenta el desempeño de las autoras en este campo de intervención educativa como trabajadoras sociales, en el rol de OS³ en los Equipos de Orientación Escolar (en adelante EOE⁴) del distrito de Tandil, hace 15 años⁵. Transitando por los distintos niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria, concentrándose el mayor período de la trayectoria laboral y profesional en este último nivel. El carácter de praxis cotidiana en los territorios, compromete y también interpela a revisar las intervenciones frente a la magnitud de la cuestión social en la actualidad.

Para lograr ciertas aproximaciones reflexivas acerca de la intervención de los EOE⁶ se parte de una visión general y ampliada de la realidad⁶ en la que se circunscriben. Como se ha mencionado en trabajos anteriores, se considera a los EOE⁶ como sujetos históricos y políticos (Ibarra Colado, 2006); enmarcados en los procesos de organización de la sociedad, sus prácticas y modos de racionalidad que los contienen y atraviesan (Borstelmann y Vacca, 2021)

Se presenta a continuación la estructura del trabajo, sosteniendo que los puntos a desarrollar no resultan indivisibles entre sí. Es decir, este orden es meramente organizativo y se promoverá que los mismos entren en diálogo para su lectura y comprensión. En el primer apartado se desarrollan aspectos para la interpretación de la presente coyuntura, profundizando el análisis acerca de la educación pública actual. En el segundo punto, se toman en cuenta dimensiones reflexivas que se consideran pertinentes para abordar la intervención profesional de los EOE⁶ en los territorios. Aquí se profundizan aquello que las autoras consideran las experiencias más recientes de intervención en el distrito de Tandil. Por último y teniendo en cuenta los puntos anteriores, se recuperan lineamientos propositivos y los desafíos de la práctica profesional.

En vías de iniciar una interpretación de la realidad más reciente, se menciona la existencia de una crisis multidimensional y heterogénea (Tenti Fanfani 2011) detallando que familias, docentes y estudiantes viven y padecen la conjunción de estos fenómenos. El autor subraya una tensión central actual: frente a mayores niveles de exclusión como sociedad se suceden mayores niveles de inclusión educativa. Ante un carácter masivo de exclusión social hay una escuela que escolariza; entrando en crisis con su propio sentido tradicional, con sus viejas formas de hacer educación⁷ y presentando serias dificultades de re- adaptación y reconocimiento de una realidad convulsionada.

³ Orientadora Social

⁴ Los EOE⁶ pertenecen a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Están conformados en el distrito de Tandil por orientadoras y orientadores educacionales en el nivel secundario; orientadoras y orientadores sociales y orientadores del aprendizaje en el nivel primario; fonoaudióloga o fonoaudiólogo (sólo en escasos servicios educativos) y 2 cargos de orientadora médica u orientador médico, que trabajan en el distrito como parte de los Equipos Interdisciplinarios.

⁵ Período 2009- 2024.

⁶ La realidad entendida como construcción social, en permanente cambio. Sabiendo que por sí misma la totalidad de la realidad es inabarcable (Schemelson, 1990)

⁷ De manera general se hace alusión a la *forma tradicional de educación* que lee en clave de lo irregular (aquello existente por fuera de la norma), en contraposición a un abordaje educativo que responde a una mirada integral y relacional más amplio

Desde esta perspectiva, las autoras del presente artículo han mencionado anteriormente esta conflictividad, recuperando conceptos desarrollados por Ibarra Colado (2006)

(...) la 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 en Borstelmann y Vacca 2021: 108).

Dilucidar conflictos y contradicciones permite construir las prácticas profesionales con mayor criticidad. Bourdieu y Wacquant se refieren a este proceso de conocimiento como la abstracción de un fragmento de la realidad que permite una mayor comprensión de la misma:

(...) al saber lo que uno está haciendo y conociendo la esencia de la realidad de la cual se *abstrajo* un fragmento, se hace posible por lo menos identificar las grandes líneas de fuerza del espacio⁸ cuya coacción se ejerce sobre el punto considerado (Bourdieu y Wacquant, 1995: 173).

Acerca de la coyuntura actual

De modo inicial, se considera válido particularizar brevemente respecto al panorama sociopolítico actual de Latinoamérica. Borón (2006) afirma que los diversos regímenes democráticos⁹ exponen su gran fragilidad embestidos por los procesos y las fluctuaciones que se suscitan bajo el sistema capitalista. Hay una crisis interna del propio sistema capitalista que sopesa y va en detrimento directo de la vida en democracia:

(...) las recientes transformaciones económicas y tecnológicas del capitalismo han agigantado el peso y la eficacia de la intervención práctica de la burguesía hasta niveles inimaginables hace apenas una generación y ante el cual la influencia de los anónimos y atomizados ciudadanos de la democracia se convierte en un dato apenas microscópico de la vida política. Por si lo anterior fuera poco, la vertiginosa rapidez con la cual los grandes conglomerados empresariales pueden movilizar y transferir enormes sumas de dinero –y, por consiguiente, multiplicar su gravitación política– contrasta llamativamente con la escasez de recursos, lentitud, e ineficacia de las tradicionales instituciones de la democracia representativa (Borón, 2000: 78).

Como se esbozó inicialmente, Tenti Fanfani (2011) menciona la existencia de una gran desestabilización social y la multiplicación de formas de la pobreza y la desigualdad enmarcadas en el capitalismo actual compuesta por la precariedad, la flexibilidad, la inestabilidad, entre otros factores.

⁸ En el desarrollo de esta presentación se profundizará sobre este concepto de fuerza del espacio.

⁹ “(...) la democracia es una forma de organización del poder social en el espacio público inseparable de la estructura económico- social sobre la cual su poder descansa” (Borón, 2006: 48 y 49).

En consonancia a lo expuesto, se alude a las necesarias y complejas lecturas de las desigualdades “La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región” (Puiggrós, 2020: 33). En este sentido, el panorama en la región resulta ser cada vez más amenazante:

A través de elecciones representativas (Argentina, Perú), de golpes parlamentares (Brasil, Paraguay, Honduras) o intentos de golpe de Estado (Venezuela, Ecuador), América Latina hoy es atravesada por presiones intensas para asociarse funcionalmente al imperialismo, en un intento de retorno a la década de 1990. Vuelven a la pauta proyectos de “flexibilización” del trabajo, de la explotación de los “recursos naturales” como el petróleo y otros minerales estratégicos (Dulcich Piccolo, 2018: 3).

Se puede decir que las/os autores mantienen una lectura compartida de la complejidad y conflictividad actual en América Latina, de esta realidad convulsionada. Considerando esto, las preocupaciones deben centrarse en “lo económico” y también en “lo social”, en la vida cotidiana, en los padecimientos y las urgencias sociales (Borón 2006); en síntesis, en la cuestión social.¹⁰

En relación a las expresiones actuales de la cuestión social, se destacan algunas consideraciones empíricas recientes que dan cuenta sobre las viejas y nuevas desigualdades en crecimiento:

De acuerdo con datos del INDEC, en el primer semestre de 2022, el 50,9% de los menores de 14 años se encuentran en condición de pobreza en nuestro país, de los cuales el 12,7% están en situación de indigencia. La desigualdad en la distribución del ingreso es significativamente alta: mientras el 30% de la población concentra solo el 9,1% del ingreso total, el 10% de la población con mayores ingresos concentra el 31,9%, desigualdad que se fue profundizando a partir de la pandemia junto con otras brechas de desigualdad. Entre ellas podemos mencionar la profundización de la fragmentación territorial urbana, una nueva reclusión de las mujeres en la esfera doméstica y la pérdida de importancia del trabajo por cuenta propia (Pérez Sáinz, 2021), el acceso diferencial a la salud y a las tecnologías. La desigualdad digital condiciona, junto a otros factores, el acceso a la educación remota acentuando la fragmentación ya existente y afectando el derecho a la educación, especialmente de la población más vulnerable (Feldfeber, 2022).

Este escenario socio- político es mencionado por Feldfeber y Gluz, (2019) bajo un concepto que describe como restauraciones conservadoras, esgrimiendo que “ (...) las propias democracias con enfoque de derechos (Pautassi y Gamallo, 2021) son cuestionadas (...) a través de llamados “golpes blandos” que se consolidan por vías institucionales (Tokatlian, 2014) y/o de la asunción de gobiernos de derecha” (Feldfeber y Gluz, 2019:21). Aquí se ubica un punto clave a considerar, una encrucijada sustentada por la legalidad de representación de quienes hoy concentran el poder- y, por tanto, se encuentran en la arena

¹⁰ Teniendo en cuenta que no existe una definición consensuada sobre la cuestión social - y que la misma resulta ampliamente debatible y excede con creces la propuesta analítica de este escrito.

decisiva- otorgada por las mayorías, por parte de la misma población que hoy se encuentra mayormente vulnerada¹¹.

De esta breve descripción del escenario actual, se desprende la existencia de grandes núcleos problemáticos en diversos niveles e instancias que obturan/ impiden/ deslegitiman la reconstrucción de las hoy ausentes o desfinanciadas políticas públicas de carácter progresistas.

Los cuestionamientos y los interrogantes que surgen hacia la educación pública argentina y el sistema educativo son infinitos. Acotadamente pero con la intención de avanzar en términos reflexivos hay algunos aspectos que se presentan a modo representativos en esta coyuntura.

Como se manifestó con anterioridad, hay distancia (Puiggrós, 2020) y tensiones (Tenti Fanfani, 2011) entre aquello que puede considerarse institucionalizado en la educación pública y aquello que la realidad presenta e irrumpe como expresión de la cuestión social. Hay una dificultad de conocimiento y adaptación de la educación a los cambios producidos en la sociedad (Borstelmann y Vacca 2021). Retomando las descripciones de Ibarra Colado, la escuela se encuentra como una organización en “un estado de agitación que nunca alcanza la estabilidad” (Ibarra Colado, 2006)¹²

Entendiendo al Estado nacional como construcción social y objeto de lucha e intereses en determinado territorio (Tenti Fanfani, 2011), ¿qué se puede vislumbrar de su actual ejercicio del poder? Existe un claro corrimiento del Estado en garantías para la mayoría de la población cada vez más pobre y vulnerable, una clara regresión en materia de derechos humanos, para convertirse hoy en día en una herramienta a merced de las grandes corporaciones transnacionales. En este sentido Borón plantea con preocupación lo que denomina como la existencia de capitalismo democráticos: “las amenazas que se ciernen sobre esta forma estatal han adquirido una gravedad sin precedentes (...) anidan en el interior mismo de los capitalismo democráticos. No son externas sino internas y, lo que es peor, tienen un rostro democrático” (Borón, 2000: 68).

Esta preocupación va en consonancia con la legalidad de representación a la que se hizo alusión anteriormente. Subyacen en nombre de la democracia decisiones estatales en perjuicio y a costa de la mayoría y esto, paralelamente, aporta al sostenimiento de la crueldad más pura del capitalismo que, como menciona Borón (2000), no ha finalizado sino que siempre ha sabido reinventarse. En este sentido, Cañizares y Spina aluden lo siguiente:

(...) en el cuadro actual del capitalismo, y en base a la crisis de éste como sistema en su fase más destructiva, en la que es incapaz de reproducirse sin destruir (Mészáros, 2003), la ética, se vuelve un factor central en la recolocación de los intereses de la clase trabajadora como representante del género humano (Mészáros en Cañizares y Spina, 2023:99).

A nivel nacional, en lo concerniente a las políticas públicas y en particular a las políticas educativas, se puede señalar que asistimos a un momento de clara regresión¹³. Más allá

¹¹ A modo ejemplificador véanse los datos expuestos en el párrafo anterior.

¹² Este aspecto será retomado en el siguiente punto en términos relacionales y de poder.

¹³ Feldfeber y Gluz expresan que durante los gobiernos “kirchneristas” se buscó construir mayor legitimidad a través del fortalecimiento de prestaciones públicas, con la concepción de la educación como derecho y la presencia del Estado para su garantía. (Feldfeber y Gluz, 2019).

de las lecturas analíticas, algunas consistentes y otras debatibles, acerca de cómo se materializaron las políticas educativas años atrás, resulta innegable que con posterioridad a las crisis y conflictividades de los Estados de América Latina a principio de siglo XXI, se reconstruyeron otras bases y soportes para el desarrollo de políticas de inclusión educativa en Argentina.

Actualmente, las decisiones políticas tomadas por parte de los últimos gobiernos de derecha que han accedido al poder, dan cuenta de la prevalencia de una agenda pública que va en sentido opuesto del Estado como garante de derechos. Pese a que es muy reciente y teniendo en cuenta el período de pandemia y post pandemia (con las particularidades que ello implicó) hay un claro viraje político en detrimento de la ciudadanía que se exhibe y ejecuta principalmente en manos del gobierno nacional ingresante y vigente.

Este gobierno se encuentra a merced de los centros de poder económicos a costa de profundizar cada vez más las desigualdades. A modo ejemplificador se puede dar cuenta de las condiciones de mayor enriquecimiento para unas/os pocas/os, mayores niveles de pobreza, la precariedad laboral de las/os trabajadoras y de las/os educadoras de las escuelas públicas, mayor diálogo con interlocutores del sector privado y ONGs sostenidas por grupos empresariales (Feldfeber y Gluz, 2019). Se puede hacer mención a la quita de fondos a las provincias, la eliminación compulsiva y excesiva de ministerios centrales que promueven una mirada de abordaje integral, productivo y, fundamentalmente, democrático; y las represiones de las fuerzas de seguridad ante las manifestaciones en la escena pública, e/o.

En materia educativa, el desfinanciamiento al CONICET, la quita del FONID¹⁴, la voucherización de la educación. También, un ejemplo claro y contundente es lo que acontece con las Becas Progresar, existe una reducción de Becas para las familias más empobrecidas, generando mayor burocratización, la misma paga congelada en un contexto altamente inflacionario, la imposibilidad de acceso a la carga del sistema virtual (que deben realizarse a través de dispositivos con los cuales la mayoría de las familias no cuentan, teléfonos con memoria para bajar aplicaciones, cámara para el escaneo de perfil, buen acceso a internet, e/o) y la anulación de gestión a través de ANSES; sumando a ello la decisión de incorporar al programa a instituciones de carácter privado. Muchas de estas decisiones están enmarcadas en la reciente Ley de Bases promulgada en julio de 2024 a través del decreto 5297/2024 publicado en el Boletín Oficial, con una batería de políticas de ajuste en perjuicio de la población.

Hoy en las políticas educativas de la Libertad Avanza se encuentra una representación actualizada de lo que se desarrolló en la década de los 90. La teoría del capital humano hace eco en nuestro presente. (...) El FONID se prorrogaba todos los años mediante un DNU que mantenía su vigencia. La conflictividad indicada entre el gobierno de Milei y los gobernadores provinciales fortaleció el argumento de la descentralización de la educación donde cada provincia debe hacerse cargo del pago de los salarios docentes y sus futuras adecuaciones. (...) ¿Qué rol le ocupa al Estado Nacional ya sin escuela ni ministerio de Educación a su cargo? (...) las tendencias privatizadoras siguen vigentes. La mercantilización de la educación se entremezcla con otra tendencia, la globalización de la

¹⁴ Fondo Nacional de Incentivo Docente.

educación y ambas se conectan por medio de un proyecto político común: el neoliberalismo (Sityar, Hobaica y Marchetti, 2024: 13).

Este escenario más reciente, será motivo por el cual deben enriquecerse los debates, profundizar futuras investigaciones y construirse nuevas estrategias colectivas. La situación antes descrita convoca a una permanente revisión acerca de las intervenciones de los EOEes en las escuelas públicas. En términos analíticos, esto implica repensar el entramado organizacional y re-valorizar el conocimiento para la búsqueda y construcción de estrategias colectivas y transformadoras. Para tal fin, es indispensable problematizar acerca de la organización y el ejercicio de las prácticas en nuestras realidades locales.

Dimensiones analíticas de la intervención profesional de los EOEes

Realizar un análisis de “la realidad” más reciente acerca de las intervenciones como EOEes resulta una decisión arbitraria como así también los conceptos seleccionados para enmarcar esta estructura analítica.

(...) los conceptos deben ser analizados dialécticamente como las ideologías, para vincular su uso histórico con la conducta y las prácticas políticas (...) los conceptos deben ubicarse en el contexto de la perspectiva teórica en la que son empleados para describir y explicar fenómenos que abstraen de la realidad. Además, desempeñan funciones sociales y políticas específicas. (Alford y Frieland, 1991: 18)

Aquello mencionado como las viejas formas tradicionales de hacer educación, las políticas desarrolladas, la institucionalidad que adquieren y cómo se apropia cada escuela (su modo de recontextualización) ponen en evidencia una gran distancia (Puiggrós, 2020) y también una gran diversidad. “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 EOEes” (Borstelmann y Vacca, 2021: 4).

En vías de abordar este complejo híbrido de forma empírica, Bourdieu y Wacquant otorgan algunas clarificaciones al respecto:

(...) siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos (...) lo dado siempre es construido- pero que, en este caso, se trata de una abstracción que se desconoce como tal. (Bourdieu y Wacquant, 1995)

Este señalamiento supone una construcción del camino metodológico teniendo en cuenta que puede ser diverso e interrelacional, intentando desafiar así algunos niveles analíticos y dimensiones que suelen pensarse como independientes entre sí.

Para analizar con criticidad, aún a riesgo de ser simplistas, se proponen tres dimensiones que se consideran representativas a la hora de hablar de las intervenciones profesionales de los EOEes, que se entrelazan y coexisten: las lecturas respecto de las incumbencias de los EOEes de la Modalidad de PCyPS de la PBA, el quehacer profesional que se desarrolla en los territorios y las implicancias teóricas y político- ideológicas que atraviesan el campo de las prácticas territoriales concretas.

Previo a ello, hay una preocupación central de las autoras que subyace en toda esta presentación. Si se habla de las intervenciones profesionales no se puede dejar de hacer mención a las condiciones de trabajo, a lo que implica trabajar en la educación pública actualmente y a la necesaria y urgente organización colectiva. Siguiendo a Neffa, el trabajo es:

(...) el trabajo es un valor que permanece, que contribuye a dar un sentido a la existencia y que permite la satisfacción de necesidades que hacen posible la supervivencia de la especie humana (...) bajo un régimen de acumulación caracterizado por fenómenos tales como la aplicación de nuevos métodos de disciplinamiento y control sobre la fuerza de trabajo, la introducción masiva de tecnología, la intensificación del trabajo para lograr el ahorro de tiempo, la reducción de costos, la presión para que se alcancen elevados estándares de calidad, la flexibilización de los procesos productivos en pos del incremento de la productividad, entre otros. Estos cambios recientes en la organización de la producción han tenido importantes repercusiones para la salud de los trabajadores, fundamentalmente porque han traído consigo una mayor carga psíquica y mental. Es justamente en este escenario donde han proliferado los riesgos psicosociales en el trabajo (Neffa, 2019: 12).

Este enfoque torna visible esta preocupación central - como EOE y como trabajadoras de la educación pública- debido a que en el territorio se presentan diversas y múltiples situaciones problemáticas de manera continua, el “territorio vivido” donde las realidades están a flor de piel y traen aparejados mayores niveles de responsabilidad y exigencia y, por tanto, mayores exposiciones a los riesgos psicosociales (Neffa, 2019). Profundizar en detalle y con la seriedad que lo merece es considerado un pendiente no sólo como trabajadoras/es de la educación, sino también a realizarse de y con otras/os actores sociales, con iguales y mayores niveles de poder y de representatividad.

A continuación, se pondrán en diálogo dimensiones reflexivas de las intervenciones como EOE atendiendo a la particularidad que adquieren las experiencias desarrolladas en el Distrito de Tandil¹⁵, durante el período 2009- actualidad.¹⁶ Serán acercamientos parciales imposibles de responder “aquí y ahora”. Sin embargo, prima el interés por acercarse a la obtención de herramientas reflexivas que contribuyan a la problematización de las intervenciones de los EOE ante la necesidad imperiosa de generar nuevas y mejores formas de organización del trabajo.

- Lecturas respecto de las incumbencias de los EOE de la Modalidad de PCyPS de la PBA. Resulta necesario profundizar esta presentación hacia la búsqueda de información empírica y su posterior análisis. Para ello, se presentan los lineamientos de la política educativa vigente y experiencias territoriales: lineamientos actuales de la DGCyE de la

¹⁵ 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).

¹⁶ Período definido en base a la expertise profesional de las autoras del presente artículo, tal como se mencionó en la introducción.

provincia de Buenos Aires, comunicaciones y lineamientos prioritarios de la Modalidad de PCyPS de la cual los EOE formen parte y, también, ejes de trabajo que se desarrollan actual e incipientemente en el distrito de Tandil.

Según lo expuesto en el portal ABC, los EOE formen parte de la modalidad de PCy PS y de lo que se denominan Estructuras Territoriales. Respecto a sus incumbencias se menciona:

Son estructuras territoriales que cumplen funciones de orientación en instituciones educativas de la propia modalidad, de la modalidad Adultos y en los niveles obligatorios. (...) Interviene desde un enfoque integral, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho social. (...) Los abordajes son integrales porque consideran las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, y estratégicos porque diseñan dispositivos de trabajo que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la convivencia y cuidado de las y los integrantes de la comunidad escolar y educativa. (Portal ABC, 2024)

Como se señaló inicialmente, existe una distancia entre las formas tradicionales de la educación y la cuestión social. ¿Hay relación consciente y pertinente entre las incumbencias asignadas y el complejo entramado social que se presenta hoy en día? Una referencia de aproximación para su revisión crítica sería “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” (Borstelmann y Vacca 2021:112). Desde esta perspectiva de complejidad ya mencionada, se sostiene que

(...)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 niñas, niños 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. (Borstelmann y Vacca, 2021: 114).

Además de los roles asignados, existen permanentes comunicados entre Modalidad y Niveles o exclusivos de la Modalidad, lineamientos prioritarios, que sugieren y/o indican un conjunto de “acciones/funciones” a los distintos roles ya asignados, y que “deben” ser desarrollados en cada escuela. Los espacios de encuentro y reuniones de trabajo institucionales, denominadas jornadas institucionales y reuniones de Equipo Escolar Básico (EEB) se constituyen en instancias comunes entre el personal docente, de socialización, diálogo y acuerdos institucionales reales y permanentes. Estas instancias contribuyen para organizar y coordinar la dinámica institucional en general, y entre docentes y áreas en particular. Son espacios diversos y escasos, impactando en el quehacer profesional, y en el

proceso de enseñanza aprendizaje, que en palabras de Ibarra Colado (2006) se produce de manera segmentada y desorganizada.

¿Las incumbencias de los EOE surgen y son pensadas en relación a las posibilidades reales de las intervenciones? ¿Son pensadas desde una perspectiva integral- histórico-política, y a la vez situadas en el territorio, con otras/os docentes y en relación a otras organizaciones? Existen inconsistencias entre las planificaciones de las propuestas de los EOE y el logro de su desarrollo. Aquí resulta necesario revisar cuáles serían las intervenciones posibles, realmente factibles de desarrollarse, teniendo en cuenta aquellas multiplicidades de prácticas asignadas y aquellas que los EOE asumen al “ser en situación”, es decir, en base a las relaciones y significaciones que acontecen en el territorio. Estas deben mantener una coherencia entre los ejes transversales de la Modalidad de PCyPS, las líneas de trabajo propuestas en el Distrito, dentro de los Proyectos Institucionales (PI) de cada escuela; pero fundamentalmente, a partir del Proyecto de Intervención Institucional (PII) de cada EOE.

Se ha esbozado, por cuestiones de condicionamientos según el contexto que las atraviesan, las complejidades que implica sostener las especificidades de cada rol y “lo esperable” de los EOE. La dimensión comunitaria, propia de la modalidad de PC y PS, requiere de la posibilidad operativa de parte de los EOE de desarrollar funciones permanentes y sostenidas, de contar con estabilidad y permanencia en el mismo servicio educativo, ya que se trata de un trabajo que ocurre en el conocimiento experto y profundo de un escenario situado (Informe preliminar sobre procesos de intervención de los EOE. Distrito Tandil. Período 2014-2017. 2018)

Tal como ya se mencionó, es necesario abordar los temas y las situaciones que se expresan en la escuela, de manera dialógica, comunitaria e interdisciplinaria para poder problematizar y construir objetos de análisis e intervenciones corresponsables que expresan la síntesis de los aportes de otros y nuevos saberes para pensar y trabajar con las y los estudiantes, sus familias, los equipos docentes de las escuelas y otras organizaciones; es decir, en territorio. En tal sentido, se requiere de un enfoque integral para la intervención, que se traduzca en la restitución de derechos vulnerados mediante políticas integrales de cuidado.

En este marco, se destaca la incorporación, desde la modalidad de PC y PS, de los enfoques de género e interseccional como perspectivas para comprender los problemas sociales, las situaciones de vulneraciones de derechos y los conflictos, que en ciertas ocasiones atraviesan las trayectorias educativas y de vida de Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes, Adultas y Adultos y Adultos Mayores (NNAJyAM) y de las comunidades con las que se trabaja¹⁷. Desde el paradigma de la complejidad, se reconoce a la escuela como parte de esa trama sociocomunitaria. “La escuela se ocupa de enseñar y de cuidar”(DGCyE. Dirección de PS y PS 2023:3).

Los tiempos que se transitan están caracterizados por cambios acelerados, por mayores niveles de conflictividad y por la profundización de procesos de desigualdad social. Estas transformaciones de las tramas en territorio exigen nuevas prácticas de enseñanza y

¹⁷ Comunicación conjunta 3/22. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional Dirección de Educación Artística Dirección de PC y PS. Programa: La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes. DGCyE.

cuidado. En este contexto, las prácticas pensadas desde las instancias decisivas respecto a estas estructuras territoriales (EOES) intentan constituirse en “espacios posibles y de resistencia”. Por un lado esto implica contar con un marco normativo que sustenta las intervenciones y, por otro, asume mayores niveles de complejidad.

- El quehacer profesional que se desarrolla en los territorios. Posibilidades y limitaciones.

La escuela, en tanto territorio, es producto de complejas relaciones históricas y socio-espaciales, y de la diversidad de personas que la habitan.

Es una institución compleja cargada de los múltiples sentidos que le confieren aquellos que la integran, a la vez, es productora de diversos significantes que se vinculan a sus experiencias. La escuela trasciende en mucho de su condición de edificio enclavado en un territorio específico, para convertirse en un dispositivo de inscripción de experiencias y generador de relaciones, que son parte estructurante de los mecanismos mediante los cuales el espacio social se articula, se dota de sentidos, reproduce la memoria colectiva y alimenta la imaginación del porvenir. (Ospina Mesa, Montoya Arango, y Sepúlveda López, 2021: 3).

Los procesos de problematización, la construcción de objetos de trabajo y el diseño y planificación de propuestas de intervención irán constituyendo recorridos, en el marco de tensiones, de luchas, de acuerdos que se logren establecer en el marco de “ese territorio”. Cada territorio, cada organización, cada escuela y cada ser que la conforme imprimirá en esta configuración sus propias subjetividades. “El territorio usado, sinónimo de espacio geográfico, no es una cosa inerte, un escenario para la vida, sino que tiene un papel activo por su materialidad y por incluir la vida social” (Santos en Silveira, 2012: 31). Desde hace ya mucho tiempo podríamos decir que la verdadera dialéctica es entre el territorio usado y el territorio siendo usado en cada momento de la historia. El territorio se constituye en aquel escenario en el que se objetiva concretamente la lucha de clases, y por tal, en el que se hacen presentes voces que implican disidencia, tensión y procesos de lucha por la hegemonía entre los diferentes actores sociales (Cañizares y Spina, 2023:102)

Bajo esta analítica, el quehacer profesional de los EOE es histórico, relacional y territorial. Implica trabajar cotidianamente apelando a las construcciones y las organizaciones colectivas de un espacio compartido, que adquiere sus particularidades, con vinculaciones y modos de relación “cara a cara”, con relaciones de poder.

Sobre este aspecto no menor, el de estar en relación directa y permanente, cabe entonces interrogarse si hay reparo y conciencia en este potencial relacional y de la recontextualización y reconfiguración con que se cuenta ¿con quiénes y para quiénes se trabaja?; ¿Los fines y luchas que se persiguen son “pensados” y accionados en términos de fuerza social? (Cañizares y Spina, 2023) ¿se trabaja de forma más “horizontal”, habilitando mayores niveles de democratización?

Profundizando respecto a esta dimensión, es posible considerar algunos aspectos que podrían constituirse en potenciales al momento de sostener y pensar el quehacer profesional y otros que dan cuenta de mayores niveles de los mayores complejidad. Probablemente, este pequeño recorrido acerca de las intervenciones históricas, territoriales y en relación de los EOE se encuentra lejos de albergar su totalidad. En este sentido, vale reflejar una inconsistencia que sería primordial ser saldada con futuras investigaciones.

En cuanto a los factores que complejizan las intervenciones se pueden mencionar, la asistencia y presencia de los EOE en cada institución educativa se organiza en jornadas de cuatro horas, en turnos alternados. El tiempo entendido como recurso se complejiza cuando los EOE realizan extensiones y/o “colaboraciones”¹⁸ en otras instituciones, con dinámicas diversas, con otros actores institucionales, teniendo implicancias en la exigencia y una clara sobrecarga de la tarea profesional. Las dinámicas institucionales están atravesadas por demandas y emergentes cotidianos, en los cuales los EOE tienen un rol protagonista, que en ocasiones trasciende las funciones inherentes, desdibujando el rol propio. Esto 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. (Borstelmann y Vacca, 2021) Así mismo, como se ha expuesto en la dimensión anterior, las transformaciones que asumen los tejidos sociales caracterizados por ser cada vez más desiguales y conflictuados se constituyen en mayores niveles de complejidad en las escuelas y los territorios donde se circunscriben las intervenciones profesionales.

Las acciones realizadas durante los últimos quince años desde la Modalidad de PCyPS en el Distrito de Tandil se han constituido en sí mismas en habilitadoras de “posibles”, trazando nuevos recorridos.

En estas experiencias se sucedieron tensiones y debates que conllevan intrínsecamente a interpretar e interpelar con otras/os actores sociales y, a partir de allí, construir el accionar de los EOE. Entre ellos, se mencionan:

-La participación como escuelas, siendo representantes los EOE en las Mesas Barriales, las Mesas de Gestión de los distintos barrios y lugares del Distrito de Tandil, también las Mesas contra la Trata de personas. En todas ellas los EOE han jugado un rol fundamental como constructores y sostenes de estos espacios. Se mencionan las Mesas Barriales Villa Gaucho/Palermo/ Selvetti, Villa Aguirre, Villa Italia, Maggiori/San Juan, Tunitas, Movediza, e/o. Algunas participaciones actualmente se sostienen, otras se fueron fragmentando y diluyendo sobre todo en el período post- pandemia. También, vale destacar que una de las características compartidas de estos espacios es que adquirieron una dinámica de participación más institucional, siendo dificultosa la participación permanente de las familias, niñas/os y jóvenes.

-Los proyectos de articulación escuelas con Puntos de Extensión Territorial de la UNCPBA y con otras organizaciones. Estos proyectos se desarrollaron desde el año 2017/2018 en adelante, haciendo hincapié inicialmente en la articulación escuela-universidad y, posteriormente, con un amplio sentido territorial a través de la participación conjunta en las Mesas barriales, siendo los EOE motorizadores y representantes de la escuela en estos espacios. A modo ejemplificador; la propuesta de abordaje socio-comunitario 2018 en Villa Gaucho- Villa Aguirre¹⁹ fundamenta:

A modo de traducir y asociar en prácticas concretas aquello que hemos planteado en términos discursivos en el espacio de la Mesa como *problemáticas sociales vivenciadas, sentidas por las familias del barrio,*

¹⁸ En acuerdo con inspectoras de la modalidad, y considerando las necesidades institucionales se efectivizan extensiones de un EOE, que forma parte de la planta docente funcional de una institución, con el objetivo que realice sus funciones en día y horarios establecidos, en la otra institución que se acuerde.

¹⁹ Experiencia que dió continuidad a otras propuestas posteriores en 2019: Nuestro Mapa y Acceso al Hábitat, ambos proyectos de la Secretaría de Extensión UNCPBA.

hemos acordado transitar diferentes encuentros donde se puedan aportar diversas perspectivas y herramientas de abordaje teniendo como objetivo: La construcción de un diagnóstico desde una perspectiva histórica y situacional que nos permita profundizar el conocimiento acerca de ¿Cómo se vive hoy en el barrio?, la complejidad del entramado social, incluyendo problemáticas y potencialidades y las posibilidades de transformación. (Documento de la Mesa Barrial Villa Gaucho, Palermo y Selvetti,2018:1)

-La articulación con el Observatorio Social de la FCH de la UNCPBA y grupos de extensionistas de la FCH. El logro de un trabajo sostenido entre los años 2021- 2023 para la consecución de un diagnóstico a nivel distrital sobre: Educación, Jóvenes y Cuidado del cual hubo EOE que formaron parte. La construcción de un relevamiento de estudiantes de nivel secundario y técnico con niños/as de hasta 2 años de edad a cargo, del cual participaron la mayoría de las instituciones distritales, 26 de 29 escuelas y anexos del nivel secundario y técnico. Logrando elaborar un diagnóstico que permitió conocer en profundidad la temática antes mencionada en el distrito de Tandil; y a su vez dar cuenta respecto a algunas necesidades propias de cada territorio.

-Encuentros organizados desde el año 2021- 2024 en la zona “detrás de ruta” de los Centros de Estudiantes (CE) de las escuelas secundarias N°4, N° 14 y Técnica 1. Estos encuentros pretenden fortalecer el trabajo articulado entre estudiantes con el objetivo de pensar e identificar necesidades, dificultades, propuestas de trabajo conjunto. En sus objetivos del Segundo Encuentro:

Continuar garantizando un espacio de formación política, territorial, de encuentro, intercambio y trabajo colectivo entre los/as estudiantes que conforman los CE. Abordar cuestiones específicas de formación respecto a oratoria y elocuencia de sus ideales y posicionamientos. Continuar trabajando de manera cooperativa y en diálogo entre jóvenes, respetando la singularidad de cada CE y de cada comunidad educativa. Reconocer las características de cada grupo que permita su autoconocimiento y crecimiento (Planificación del Segundo Encuentro Ctro de Estudiantes 2024).

Durante el actual ciclo lectivo (2024), las plenarios distritales fueron adquiriendo un formato particular respecto al habitual, propulsado desde la Jefatura Distrital. Profundizando las intervenciones de los EOE, se establecieron ejes centrales de trabajo: Abordaje territorial llamado “Jóvenes y Salud”, Abordajes de articulación en territorio entre Niveles (Jardín- Primaria/ Primaria- Secundaria) y Abordaje respecto al hostigamiento en Nivel Primario en los últimos años. Los EOE se encuentran gestando un rol decisivo a la hora de su planificación, ejecución y sostenimiento.

A raíz de lo expuesto, se considera que estas recientes experiencias traen aparejadas diversas aristas: se constituyen en estrategias colectivas en cada territorio otorgando mayores espacios de escucha y comprensión a estudiantes y familias, y por tanto, promueven nuevas lecturas de la compleja realidad actual y paralelamente, sumerge y compromete a los EOE a mayores niveles de evaluación y búsqueda de nuevas estrategias de intervención bajo una más mirada integral.

El abordaje de esta dimensión analítica pretende dilucidar y captar las especificidades que adquieren las prácticas de los EOE en sus territorios. Se considera la existencia en el

campo profesional, a veces confusa, contradictoria y por tanto imperfecta, de abordajes y prácticas con perspectiva crítica- histórica y relacional, que otorgan mayores niveles de comprensión y de interpretación de las realidades en un proceso de mayor integralidad y territorialización. Recuperando lo expuesto inicialmente por las autoras del presente artículo al mencionar la dificultad de adaptación de “ la escuela” a los cambios de la sociedad, las prácticas profesionales antes descritas habilitan/ posibilitan a la generación de nuevos conocimientos, de nuevos aprendizajes y de nuevas interpretaciones de la cuestión social.

Sería una romantización considerar que estas experiencias, en sí mismas y hasta ahora, promulgan transformaciones “desde abajo” como fuerza social; sin embargo, se ponen en valor como instancias posibles y posibilitadoras, para el logro de la apropiación e institucionalización de nuevas formas de “hacer escuela”, traccionando con su propio sentido tradicional. Reflexionar sobre estas experiencias, que conviven y se encuentran en tensión con prácticas funcionales a un esquema de la escuela tradicional, pretende generar una valoración y un mayor nivel de conocimiento de la realidad. En línea con lo planteado por Bourdieu y Wacquant (1995) permite abstraer un fragmento de la realidad para la identificación de la fuerza del espacio y, por lo tanto, del campo de poder²⁰.

- Las implicancias teóricas, éticas y políticas que atraviesan el campo de las prácticas territoriales concretas.

En miras de construir acciones transformadoras, para las autoras: “(...) 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” (Borstelmann y Vacca, 2021). En tal sentido, comprender y entender los problemas sociales en tanto problemas derivados de la desigualdad de clase y atados al modelo de producción capitalista, implica de por sí una elección ética (Cañizares y Spina; 2023). 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) y, primordialmente, en la garantía del derecho a la educación.

Si se toma como referencia el documento de la modalidad de PC y PS en el marco de los lineamientos prioritarios que establece, y que orientarán la gestión 2023-2027, el mismo da cuenta de la complejidad, como matriz de pensamiento, que permite problematizar los emergentes que se manifiestan en el escenario escolar y en el vínculo educativo. Se sostiene que

(...) no hay modo de simplificar la realidad para intervenir. Captar la complejidad de lo social, lleva a pensar en un entramado; no hay posibilidad de entender esas tramas sin descifrar las relaciones de poder, las asimetrías, dominaciones, sumisiones, etc. que allí se producen; o sea, sin sostener una perspectiva relacional. Se necesita una interrogación permanente que permita visualizar las múltiples y diversas manifestaciones de la experiencia social en determinado contexto y momento histórico que pueden ser novedosas porque conmueven lo instituido en el escenario escolar y comunitario. (Comunicación 1/24 Líneas de Trabajo Prioritarias Gestión 2023-2027: pp 3)

²⁰ Este concepto se amplía en la siguiente dimensión de análisis.

Resulta necesario mencionar que, específicamente desde la Modalidad en cuanto a la propuesta educativa actual, se asume la complejidad del escenario en el que se trabaja. También se puede observar el mismo carácter en los lineamientos compartidos entre Modalidad y Nivel. En lo que concierne al marco formal desde el cual se desarrolla el trabajo de los EOE, se pueden mencionar distintas instancias que se suceden a nivel distrital, en cada escuela y en cada territorio (con sus particularidades y subjetividades), que se sostienen dentro de una estructura jerárquica.

Los EOE forman parte de los Equipos Territoriales de PCyPS, en este marco la garantía de Plenarias de la Modalidad resulta imprescindible. El marco normativo²¹ actual regula y establece su funcionamiento. Son instancias donde se prevén entre los EOE, los EID y las IE de PCyPS debates en torno a las realidades con las cuales se trabaja, acuerdos y posibles construcciones colectivas en los territorios. Se constituyen en espacios privilegiados de frecuencia mensual para abordar, entre otras cuestiones, los lineamientos, las comunicaciones y documentos de trabajo de la Modalidad. La dinámica organizativa de dichos espacios que defina el IE, estará en estrecha relación con la particularidad areal /distrital. De esta manera, podrá organizar Reuniones Plenarias convocando a todas las estructuras territoriales, por roles y/o por temáticas²².

En el caso del Distrito de Tandil estos espacios han adquirido diferentes dinámicas, y se han sostenido, variando su periodicidad. Diversos factores se han constituido en facilitadores o condicionantes de las características que las plenarias han adoptado. Aspecto que trasciende a los objetivos del presente trabajo.

Al momento de reflexionar y problematizar respecto a la dimensión que refiere a las implicancias teóricas, éticas y políticas que atraviesan el campo de las prácticas territoriales, se cree oportuno compartir un conjunto de interrogantes. Es necesario entonces reflexionar si la práctica permanente de los EOE permanece “encerrada” en la arquitectura formal del Estado como empleador, o si se tensionan, cuestionan y, por tanto, se habilitan nuevos horizontes.

En tal sentido son más los interrogantes que respuestas, teniendo en cuenta que, aunque quizás implícito y borroso, siempre existe un marco referencial que “guía” las intervenciones. Como EOE cuando se realizan lecturas acerca de la realidad para el desarrollo de las intervenciones prevalece un sentido tradicional, con sus viejas formas, ¿hay nuevas formas en tensión y en disputa de esta prevalencia? ¿Existen espacios e instancias en las que se puedan analizar y debatir los por qué de las diversas manifestaciones problemáticas suscitadas en cada escuela y en cada territorio del que forman parte y las posibles estrategias de abordaje? ¿Qué lugar tiene en esta dimensión la formación continua? Las instancias en vías de garantizar mayores niveles de conciencia, de reflexividad y criticidad ¿son plausibles de llevar a cabo frente a las condiciones de trabajo que se padecen?

Poniendo en valor el trabajo territorial y comunitario que, desde las estructuras de los EOE y en el marco de la Modalidad se viene realizando en el distrito de Tandil desde hace más de quince años, se puede considerar que sí existen estos espacios de mayor reflexividad. Hay espacios en los territorios, que se desarrollan en profundidad en la dimensión del quehacer profesional, que pueden pensarse en términos de abordaje de los EOE en articulación y del tramado de redes con estudiantes, familias y organizaciones

²¹ Disposición N° 40/08 . Modalidad de PC y PS. DGCyE.

²² Comunicación N° 01/16 “Pautas organizativas”. Modalidad de PC y PS. DGCyE.

sociales que habilitan la síntesis dialéctica de reflexión - acción sobre las realidades que acontecen. Estas redes, muchas veces son construidas a partir de la labor de los EOE y otras de las cuales son invitados a formar parte y asumen responsabilidad en su sostén. Hay experiencias donde se trabaja interdisciplinariamente. Se trabaja con otras/os no como suma de saberes, sino como encuentros constitutivos de nuevas racionalidades.

En base a este concepto de construcción colectiva resulta interesante recuperar nuevamente lo expuesto por Bourdieu y Wacquant cuando manifiestan entre sus consideraciones sobre la investigación sociológica un concepto de campo de poder que permite en cierta forma leer en relación a la aprehensión de los espacios sociales, según aquello con lo que las/os individuos/os cuentan. Detallan que este campo son las relaciones de fuerza entre posiciones sociales que otorgan cierta fuerza social (o capital) para estar en condición de participar en la lucha por la definición legítima de ese poder (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En esta línea analítica ¿las intervenciones de los EOE se piensan en clave de campo de poder, con sus contradicciones, sus tensiones y sus posibilidades de construcción de fuerza social? No se puede generalizar al respecto y resulta complejo afirmar si existe tal grado de conciencia y de síntesis entre pensamiento y acción. Lo que sí se puede poner de manifiesto es una búsqueda permanente por parte de los EOE de alternativas y de acciones colectivas, con una fuerte iniciativa territorial, que ya fue detallada en las dimensiones anteriores.

Aportar y co- construir desde los territorios puede dar batalla, resistencias, construcciones y reconstrucciones de la vida en democracia. Es decir, los avances en términos democráticos se logran en los territorios con otras/os, con debates, tensiones y contradicciones subjetivantes. ¿Qué lugar ocupa el carácter ético político aquí? (Cañizares y Spina, 2023)

(...) la ética es capaz de reconectar la vivencia cotidiana de la reproducción, con las determinaciones genéricas, y no sólo eso, sino también poder orientar procesos de construcción consciente que habiliten la transformación de lo dado, desnudando su carácter de clase, dando cuenta de las desigualdades que habitan en la expresión y reproducción de los valores dominantes, sobre todo aquellos que derivan de un valor y un deber ser que buscan reproducir el sistema del capital.” (Cañizares y Spina, 2023: 99).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, sumergirse en esta arena, moviliza e invita a la reflexión. Esto no es en absoluto en detrimento de las realidades educativas en la cual los EOE intervienen cotidianamente, por el contrario, se constituyen en instancias de trabajo que habilitan otros nuevos procesos de institucionalidad y de abordajes anticipatorios de las complejas realidades. Esta construcción desafía a “la escuela” y, a los EOE a comprender, desplegar y poner en valor sus estrategias “en territorio”. En este sentido y en clave de contribución, el despliegue de un conjunto de acciones enmarcadas en diversos dispositivos territoriales, compartidos en el presente trabajo, dan cuenta del recorrido transitado por las estructuras distritales de la modalidad de PC y PS, y en particular por los EOE.

Desafíos

El presente trabajo intentó reflexionar respecto a los procesos de intervención, desde una perspectiva crítica, contemplando la complejidad de los mismos, las múltiples determinaciones que dan cuenta de las tensiones y sus recorridos no lineales, signados por conflictos, problemáticas, emergentes que se desarrollan en los territorios, habilitando nuevas lecturas hacia las transformaciones de las realidades con las que se trabaja cotidianamente. A esta acción compleja Tenti Fanfani la resume en dos cuestiones:

Compromiso con determinados valores (la construcción de una sociedad más justa, más libre y más rica) que orientan y dan sentido a la acción. Distanciamiento de las pasiones e intereses corporativos inmediatos como para ver bien y ver más allá del presente y, por lo tanto, para ver mejor. Por eso, es importante la crítica de las armas teóricas y conceptuales que permiten un conocimiento más adecuado y certero de las cosas de la sociedad y la educación. (Tenti Fanfani, 2011: 4)

En cuanto a instancias de formación, la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) trabaja en el desarrollo de propuestas formativas para las y los docentes, centradas en el reconocimiento de sus experiencias y saberes. Con el fin de garantizar el derecho a la formación de las y los docentes, las diversas propuestas de la DFDP se dictan de manera gratuita y otorgan certificación con y sin puntaje, respetando la heterogeneidad de trayectorias y saberes docentes. Estas instancias se realizan en servicio en algunas ocasiones, en otras de manera virtual, fuera del horario laboral del personal, siendo necesario contar con determinados recursos garantizados como conectividad y teniendo implicancias en cierta sobrecarga en aquellas instancias que no se desarrollan en servicio.

Desde la modalidad de PC y PS se han sostenido espacios de formación dirigidos a las estructuras territoriales. Dentro de las líneas de trabajo propuestas en el marco del DISPO-ASPO a raíz de la Pandemia de Coronavirus, se llevó a cabo el “Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo”, realizado de manera virtual, y en servicio. Un espacio de formación que se enmarca en los lineamientos de la Política Educativa Provincial. Propuso “reflexionar en torno a la enseñanza, el aprendizaje y los vínculos educativos, con el objeto de producir mejores prácticas de acompañamiento que fortalezcan trayectorias educativas de las y los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires”²³

Dentro de los objetivos propuestos, se menciona, revisar los fundamentos teóricos de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social que sustentan un posicionamiento ético, político y pedagógico. Reflexionar sobre la organización de la Modalidad, su historia y las prácticas de enseñanza de las estructuras de PCyPS. Fortalecer los enfoques de derecho, de género, interseccional y constructivista desde las dimensiones áulicas, institucionales y comunitarias para el despliegue de las prácticas socioeducativas²⁴. De acuerdo al documento de trabajo, se pensó este espacio, “como un derecho de las/os Inspectoras/es de la Modalidad y los Equipos de Orientación Escolar y como una oportunidad para la

²³ Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo. Documento de trabajo. Modalidad de PC y PS. DGCYE. 2021

²⁴ Cada una de las clases proponía una actividad y contaba con bibliografía, links de referencia y diversos soportes de trabajo tales como videos e imágenes.

revisión de las intervenciones pedagógicas y los escenarios escolares, desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social, con el fin de problematizar posicionamientos, discursos naturalizados, certezas instituidas y representaciones que, en ocasiones, clausuran los procesos educativos”. (Documento de trabajo. Modalidad de PC y PS. DGCE. 2021)

Otra instancia de formación desarrollada desde la Modalidad de PC y PS, fue a través del Programa de Fortalecimiento de las estructuras territoriales, se realizaron espacios de formación por roles. En este caso, desde el nivel central de la Modalidad de PCyPS se capacitó a referentes de los distintos distritos, que posteriormente realizaron las réplicas en cada zona.

En términos de problematización de las iniciativas territoriales compartidas, surgen algunos interrogantes y posibles desafíos. ¿Qué conocimiento hay de estas experiencias fuera de las estructuras territoriales de la Modalidad de PC y PS? ¿Qué grado de socialización y consideración se ha logrado de las mismas en los distintos niveles de la estructura del sistema educativo, sea inicial, primario, y secundario? Es posible pensar que algunos rasgos y aspectos de las experiencias se constituyan en ejes transversales, que se den con continuidad como parte de los proyectos de cada escuela: construyendo así nuevas estrategias de trabajo con mayores niveles de institucionalidad. Las experiencias desarrolladas tomaron como insumo los registros cuantitativos y cualitativos a nivel distrital contemplando cada territorio, atendiendo la particularidad de cada zona.

En relación a los desafíos, resulta necesario fortalecernos como colectivo de profesionales y trabajadoras/es de la educación pública, promoviendo y sosteniendo espacios de reflexión crítica, que contribuyan a construir herramientas para lograr ampliar la mirada política social junto a otros actores sociales. ¿Es posible pensar los espacios de plenarios de Modalidad de PCyPS con los Niveles en este sentido? ¿Es necesario pensar en espacios con otras características y que no estén contemplados en el marco de la jornada laboral? ¿Serían posibles de ser sostenidos de manera colectiva?

Es fundamental analizar las propias prácticas educativas y cómo estas pueden ser o no reproductoras de las desigualdades sociales. Se considera que los desafíos deben ir mucho más allá de intentar garantizar principios básicos desde lo esperable de los EOE sino también emprender una tarea difícil, colectiva, de organización, es decir, una reconstrucción dinámica y permanente de la democracia en los territorios. Esta reconstrucción es con otras/os o no es. Es primordial entonces recuperar el concepto de encuentro con otras/os; como escenario donde hay tensión, disputa, reflexión, proyección y, sobre todo, aprendizajes construidos conjuntamente y saberes compartidos.

Las intencionalidades proponen diferentes lecturas para una realidad, generando conflictualidades materializadas por las disputas en la interpretación de los hechos. La intencionalidad como opción histórica es también una posición política, una preferencia por las lecturas de una determinada clase o segmento social. (Manzano Fernández, 2005: pp 7)

Bibliografía

- Alford R. y Frieland R .(1991). Los poderes de la teoría: Capitalismo, Estado y Democracia. Bs As, Manantial.
- Bordieu P. y Wacquant L .(1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México, Grijalbo Sociología.
- Borón A .(1999). La sociedad civil después del diluvio Neoliberal. Sader E. y Gentili P. La trama del neoliberalismo Mercado, crisis y exclusión social p. 26-50. Bs As: EUDEBA.
- Borón A .(2000). Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15974/1/Tras-el-buho.pdf>
- Borón A. (2006). La verdad sobre la democracia capitalista. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/2006/boron.pdf
- Borstelmann C y Vacca ML. (2021). Análisis organizacional de los Equipos de Orientación Escolar. Experiencia del distrito de Tandil. Revista Plaza Pública. Rev. Plaza Pública, Rev. Plaza Pública, Año 14- Nº 26, Dic. 2021. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/1280>
- Cañizares, B. y Spina, M. (2023). Presentación al Dossier: Ética e intervención profesional, sobre las coordenadas del enfrentamiento al neoconservadurismo. Revista Plaza Pública., Año 16 - Nº30, Dic. 2023. Recuperado de: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/1940>
- Dirección General de Cultura y Educación de la PBA .(2024).Documento de la Planificación del Segundo Encuentro de los Centros de Estudiantes EES 4, EES 14 y EET 1. Tandil, PBA, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la PBA. Modalidad de PC y PS. (2021). Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo. Documento de trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la PBA. Comunicación conjunta Nº 2/23(2023). La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante el padecimiento subjetivo de las y los estudiantes. Tercer componente. Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la PBA. (2024) . Modalidad PC y PS. Comunicación 1. Líneas de Trabajo Prioritarias Gestión 2023-2027. Buenos Aires, Argentina.
- Dulcich Piccolo, R. (2018) Trabajo Social en tiempos de barbarie: Dilemas y desafíos del proyecto profesional crítico en la contemporaneidad. Brasil. Editorial Académica Española.
- Feldfeber M. (2022). El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. Anales de la educación común, Vol 3 Núm 1-2, p 47- 48. Recuperado de: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1525/2423>
- Feldfeber M. y Gluz N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas. Año 7, número 13, p. 19-38.
- Ibarra Colado E. (2006). ¿Estudios organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las orillas. En De la Garza (Ed). Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques, P 88-107.México: Editorial Anthropos.

- Manzano Fernandes (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais", "Sobre la tipología de los territorios" en OSAL No.16, julio Buenos Aires: CLACSO.
- Mesa Barrial Villa Gaucho, Palermo y Selveti .(2018). Propuesta de abordaje socio-comunitario. Tandil, PBA, Argentina.
- Ospina Mesa, C., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. Revista Territorios, vol Esp (núm 44), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/357/35767959004/html/>
- Presidencia de la Nación de la República Argentina. Boletín Oficial. Legislación y avisos oficiales. Primera Sección. (2024). Argentina.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I. y otros. Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. p 33- 43. Buenos Aires: UNICEF
- Schlemenson, A. (1990). La organización como objeto: siete dimensiones para su análisis. En La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción, p. 168-177. Buenos Aires, Paidós
- Silveira, M. (2012). Territorio usado y fenómeno técnico en el período de globalización. Párrafos Geográficos, Volumen 12. N°2. recuperado de: <https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/parrafosgeograficos/article/view/680>
- Stiyar M.P, Hobaicar M.B. y Marchetti B. (2024). Educación pública en disputa: reflexiones en torno a las definiciones educativas de La Libertad Avanza entre la campaña electoral y sus primeros meses de gobierno. Revista de Educación. (núm 32) Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7969
- Tenti Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires. Editorial Siglo Veintiuno.
- Varios Autores. 2018. "Informe preliminar sobre procesos de intervención de los EOE. Distrito Tandil. Período 2014-2017".