

Vanacor, Brenda Elizabeth

# Intervención educativa en tiempos de fragmentación político social

2020

*Instituto: Ciencias Sociales y  
Administración*

*Carrera: Licenciatura en Trabajo Social*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución – no comercial – sin obra derivada 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Vanacor, B. E. (2020) *Intervención educativa en tiempos de fragmentación político social* [tesis de grado Universidad Nacional Arturo Jauretche]

Disponible en RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital UNAJ <https://biblioteca.unaj.edu.ar/rid-unaj-repositorio-institucional-digital-unaj>

Brenda Elizabeth Vanacor.

Intervención educativa en tiempos de fragmentación político social

**Tesis de Grado**

Licenciatura en Trabajo Social

Universidad Nacional Arturo Jauretche



Directora: Nayla, Pisani

Buenos Aires

Año: 2020

*“La utopía está en el horizonte, camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá: ¿entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.*  
Eduardo Galeano.

## **Índice**

1-Introducción .....	Pág. 3
Justificación.....	Pág.6
Metodología utilizada.....	Pag.8
2-Marco teórico.....	Pág.10
3- Contextualización político y social del país en el que emerge la Resolución Firma Conjunta 1736/18.....	Pag.15
4- Apartado analítico .....	Pág.19
Reconstrucción histórica del marco legal del sistema educativo.....	Pag.24
Los E.O.E y el trabajo institucional: el marco normativo que lo regulan.....	Pag.28
Organización y protesta de los trabajadores.....	Pag.34
4-Conclusion.....	Pág. 38
5- Bibliografía.....	Pág. 41

## **1- Introducción**

*“La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionales”.*

Paulo, Freire.

En este primer apartado, se presentarán los propósitos y las líneas de acción en las que se encuadra la investigación. El propósito central de la misma, es dar cuenta de los cambios en el quehacer profesional de los denominados “Equipos de Orientación Escolar” (de aquí en más E.O.E) de la comunidad educativa de Florencio Varela, respecto a ciertas modificaciones normativas de precarización laboral y a la movilización de protesta organizada frente a su inminente aplicación. Para ello, se pretende analizar cronológicamente la relación entre normativas y el trabajo cotidiano de los E.O.E. En ese sentido, en cuanto a lo metodológico, se realizarán entrevistas con diferentes trabajadores de la educación, en las cuales se buscará también, describir las representaciones que éstos construyen sobre su labor y la Resolución Firma Conjunta N°1736/18. Por último, se analizarán las acciones de protesta llevadas a cabo para posicionarse críticamente ante dicha Resolución. Cabe agregar que acompañará a todo el desarrollo una somera contextualización política y social de Argentina en el que emerge dicha resolución.

Para empezar, la tarea diaria de los EOE, se encuentra reglamentada en las distintas comunicaciones y disposiciones emitidas por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Las mismas sistematizan la práctica de estos profesionales en paralelo con las Resoluciones, tomando como normativa base la Ley Nacional de Educación N°26.206 y la Ley Provincial N° 13.688.

Según la comunicación N° 04/07, los EOE son:

“soporte conformado por recursos docentes especializados que orientan, con el auxilio de saberes y prácticas específicas de cada rol, a los alumnos, padres y docentes de una comunidad educativa tanto a nivel institucional como distrital.

El EOE, se inserta y participa en la elaboración del proyecto pedagógico”.

A continuación, se realizará una breve descripción de las distintas profesiones que integran los EOE. Los Orientadores Educativos (OE), se desempeñan en el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar desde una perspectiva exclusivamente pedagógica con el auxilio de las disciplinas propias del campo de las Ciencias de la Educación.

En la práctica diaria, según algunos de los entrevistados, el rol del O.E al igual que el del Orientador de Aprendizajes (O.A) están relacionados a las estrategias pedagógicas dentro del aula, orientadas específicamente al aprendizaje de los y las estudiantes. El O.E suele vincularse de forma particular y en la labor diaria se relaciona al armado de informes, de biografías escolares, actas, entre otros.

Por su parte, el/ la Orientador de Aprendizaje (OA) orienta al que enseña y al que aprende. Sabe leer en clave pedagógica, didáctica y social la experiencia de aprendizaje. Sabe sumar y restar elementos constitutivos de la currícula para flexibilizarla a favor de quienes más lo necesitan, entre otras cosas. En la misma comunicación y en consonancia con lo planteado por la Comunicación 2/2004 se plantea la figura del Fonoaudiólogo como actor clave en los EOE, ya que se considera al lenguaje humano un constructo complejo que es atravesado por diversas variables de carácter cognitivo y socioafectivo, esto siempre construido en espacio sociocomunitario.

Sin embargo, el O.E y el O.A en la práctica diaria, ante los ojos de la comunidad educativa no suelen presentar grandes diferencias. El O.A. por ejemplo, es quien debería, según refieren las entrevistadas, realizar una práctica activa dentro del aula, para el acompañamiento y formulación de estrategias de intervención vinculadas al área de aprendizaje del niño/a.

En cuanto al Orientador Social, es entendido como la acción docente especializada desarrollada en la comprensión, análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las

oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar y el campo educativo desde las perspectivas del trabajo social y la pedagogía social, asumiendo un carácter subsidiario los aportes de la psicología comunitaria, la Antropología, las Relaciones del Trabajo, la Sociología y otros enfoques concurrentes.

El O.S, según refieren algunos de estos trabajadores, son quienes, en muchas oportunidades, acompañan en la hora del recreo, median, orientan y acompañan en las situaciones de violencia entre estudiantes, incluso cuando se da fuera de la institución escolar pero involucra a un estudiante. Suele estar relacionado a las entrevistas domiciliarias, pero es quien se encarga de llevar o traer los informes a las autoridades competentes. El O.S es por ejemplo, a quien su labor demanda más tiempo fuera de la institución escolar, aunque también forma parte fundamental dentro del aula, entre otras cuestiones.

En todas las entrevistas, los trabajadores refieren que no existe una labor específica por rol, ya que al tratarse de un equipo el trabajo debería darse de forma corresponsable. Incluso en las reuniones plenarias con los inspectores de la modalidad, se suele remarcar a modo de ejemplo, que el social no es quien únicamente puede y debe participar de las reuniones de redes o las entrevistas domiciliarias. Como así tampoco, que no es el de aprendizajes únicamente, quién tiene y debe acompañar al docente y los estudiantes dentro del aula. Estas cuestiones suelen tensionarse no sólo hacia el interior de algunos Equipos, sino también se hacen eco de esto los discursos directivos y docentes de algunos establecimientos educativos.

Dentro de estas concepciones y negociaciones constantes, el Equipo de Orientación elabora un proyecto de trabajo institucional anual, denominado Proyecto Integrado de Intervención, que se pone en marcha dentro y fuera de la institución a partir de la realización de un diagnóstico institucional. De ese proyecto, se desprenden otros que plantean distintas actividades tanto en el ámbito áulico como en lo que respecta a la participación comunitaria. Los mismos son avalados por el equipo de conducción de la escuela y supervisados por la Inspectora de la Modalidad.

Cabe señalar que Florencio Varela cuenta con 69 escuelas públicas solo en el nivel primario, de las cuales 65 de ellas tienen como plantel de la institución un Equipo de Orientación Escolar. En esta investigación solo serán unidades de análisis los E.O.E de las

escuelas primarias N°5, N°12, N°15, N°67 y N°6, aunque varios de los y las entrevistados también forman parte de los EOE del Nivel Inicial y Escuelas Secundarias, los cuales fueron seleccionadas por el acceso a ciertos integrantes de dichos Equipos de Orientación Escolar que facilitaron el vínculo y la articulación para esta investigación.

### Justificación

A continuación, se realizará una breve descripción de los motivos por los cuales decidí realizar esta investigación. Desde mis comienzos en los Equipos de Orientación en el año 2017, comencé a participar de las marchas y movilizaciones de las cuales me sentía parte como ciudadana y trabajadora de la educación. No fue ni es, a mi entender, una etapa más en el ámbito socio educativo la del periodo que ocupó el gobierno de Mauricio Macri cuando en las escuelas no sólo comenzaban a faltar las sillas y los vidrios de las ventanas. Sino también que las clases eran interrumpidas por estudiantes que no almorzaban o incluso no cenaban, lo que provocaba que al llegar a la escuela los niños comenzaran a descompensarse en medio de la jornada. Los reclamos por las faltantes en el cupo del comedor escolar de las escuelas o mermas en la ración de desayuno y merienda comenzaban a llegar al sindicato docente SUTEBA. Los trabajadores comenzaban a subir a sus redes sociales la situación que atravesaban sus escuelas como método de visibilizar la problemática de las mismas.

En paralelo esas “pequeñas” modificaciones que se iban implementando a lo largo del gobierno de Mauricio Macri parecían no transformar nada. O bien, eso manifestaba en sus discursos, pero en verdad quebraban años de luchas y construcción de un sujeto de Derechos, de un sujeto crítico y de una idea y por qué no de una pedagogía decolonial para nuestras escuelas, en las cuales se buscaba plantear escenarios educativos de reflexión a través de aprendizajes creadores de sentidos, Díaz (2010).

Esa reflexión no sólo invita a pensar desde la problematización y apropiación de la realidad, sino también posicionando a cada uno de estos sujetos, estudiantes y docentes como un sujeto reflexivo de las formas universales del saber, buscando expandir los parámetros instituidos en las prácticas educativas, incorporando a estos nuevos sentidos y significaciones.

Romper con este paradigma, es en cierto modo fijar la vista hacia otro lado. Se trata de estudiantes con hambre y políticas de ajuste en el sistema educativo, del avasallamiento de derechos y quita de cualquier posibilidad de liberación de la mente. Ello quiebra, al igual que en el ámbito económico y social, las bases de una sociedad que se encaminaba en un paradigma de equidad y justicia social.

Cuando en junio de 2018 se da a conocer la RFC 1736/18, se genera la primera movilización masiva de los Equipos de Orientación Escolar en su rechazo. En apariencias, según refería el comunicado no se modificarían los lineamientos del quehacer profesional de los trabajadores de la educación. Pero para quienes llevamos un trabajo diario en las escuelas sabíamos que la misma debía ser leída entre líneas.

En ese contexto, decidí realizar un análisis próximo del marco normativo en el que se inscribe el trabajo de los EOE desde una mirada pedagógica, institucional y territorial de la misma, ya que a mi entender son ejes centrales en el quehacer diario de la práctica profesional.

Las familias podrían ser un actor clave en dicho análisis, pero en este momento por factores de tiempo y accesibilidad no serán relevadas. Se tendrán en cuenta para posibles investigaciones futuras referidas al tema.

Por su parte, esta investigación puede resultar relevante para los y las trabajadores que forman parte del sistema educativo, para quienes se integran en él, como nuevos trabajadores y una aproximación para quienes desconocen por completo la labor de los Equipos de Orientación Escolar.

Particularmente, es significativa para los trabajadores sociales, quienes dentro de estas instituciones, a mi entender, mediante la prevención y asistencia, son las personas que trascienden las barreras físicas de la institución y construyen y reconstruyen los lazos entre la misma y su comunidad. Es por ello que brindarle una mirada analítica a un proceso social, que trasciende la tarea diaria invita a repensar la profesión en otros contextos, no sólo para la implementación de los derechos adquiridos sino también, tener una mirada crítica en la defensa y sostenimiento de los mismos.

Como trabajadores de la educación en instituciones centrales para el territorio nacional, es importante que la práctica profesional pueda ser pensada y analizada para su óptima comprensión. Éste pretende ser un estudio que busca ponerle voz a la labor de quienes

suelen ser sostén y compañía en situaciones de vulneración y despojo de los derechos de muchos de niños, niñas y adolescentes. No sólo permite enriquecer la teoría de una modalidad que dentro de las especificidades del campo de la educación es relativamente nueva; sino también brinda a quienes deben desarrollar intervenciones en materia de políticas públicas una mirada más precisa de las situaciones diarias que interpelan la práctica de estos profesionales.

### Metodología Utilizada

En este apartado, se explicitará el encuadre metodológico sobre el cual se asentaron las bases del trabajo de campo. Par empezar, se emplea el enfoque cualitativo, el cual utiliza la construcción de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, de entre otras cosas, construcción de sentidos. A través de las distintas vivencias de estos trabajadores de la educación y sus interpretaciones acerca de esta nueva modalidad de trabajo se buscará responder las preguntas que me hice para el desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, dentro de este enfoque, la herramienta etnográfica del registro de un diario de campo permite dar cuenta de la conducta de los trabajadores involucrados y el contexto en el que realizan su tarea diaria y poner ello en diálogo con las normativas en las que encuadran dicha tarea. También posibilita el realizar un análisis integral con las entrevistas recabadas, mis interpretaciones y las de estos trabajadores respecto de lo investigado. De este modo, se busca lograr una descripción de los factores que interpelan la tarea diaria de estos trabajadores a través del análisis entre la teoría y la práctica.

### Técnicas metodológicas

Para llevar adelante este proceso de investigación, se utiliza como técnica para recabar datos la entrevista en profundidad en combinación con la observación participante. Esta es una instancia en la cual se logran obtener enunciados y verbalizaciones, pero a su vez

permite, según Cazzaniga (2009) mediante la observación, incorporar el contexto del entrevistado, características físicas y conductuales. En este sentido, a través del diario de campo recabamos datos e interpretaciones que puedan ser significativas para la investigación, a través de frases, conversaciones, situaciones y acciones que se fueron presentando a lo largo del día. Éstas fueron divididas por momentos dentro del espacio del EOE: el trabajo en el aula, en reunión con una familia, charlas con el docente e intervención puntual con los estudiantes. Luego de finalizadas las observaciones se realizaron narraciones como crónicas de esos momentos para construir un análisis ameno entre la teoría y el quehacer profesional.

Para llevar adelante la construcción de datos, se entrevistan a los profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar, entre ellos: un fonoaudiólogo del jardín 911, 5 psicopedagogos, 3 trabajadores sociales de las escuelas nombradas al comienzo, así como también a inspectoras de la modalidad. Todos/as fueron seleccionados/as estratégicamente acorde a la ubicación geográfica unos de otros, buscando plasmar las miradas respecto de las diferentes vivencias cotidianas de la comunidad de las cuales son parte y considerando relevante el contexto en el cual se inscriben sus prácticas laborales diarias.

## 2- Marco teórico

“No queremos que nos enseñen nada porque esa enseñanza siempre fue, en todos los casos, una enseñanza contra nosotros mismos”.

Juan José Hernández Arregui.

En este capítulo serán presentados los principales conceptos teóricos utilizados.

Las trayectorias pedagógicas de los niños, niñas y jóvenes estudiantes, no sólo se inscriben dentro de las instituciones escolares; por lo que, sus atravesamientos pueden ser múltiples y variados. Para ello, es necesario poder comprender el contexto social y cultural en el que se interviene no como algo individual sino como un proceso en construcción colectiva. Esto posibilita interpretar las diversas significaciones individuales en los que diariamente los profesionales de la educación asientan sus prácticas. Es decir, es el contexto en el que se conjugan estas vivencias y experiencias varias, en una realidad social que no interpela a cada individuo de la misma manera. Este es uno de las bases teóricas de análisis de este trabajo de investigación.

Durante el gobierno de Mauricio Macri, se avanzó con el proceso, que Cambours y Pini (2017) refirieron como “colonización simbólica” del discurso educativo. A través de éste, se buscó imponer una ideología favorable al mercado tomando a los y las niñas como objetos abstractos de su realidad, de sus vivencias y subjetividades, bajo una posición incluso deshumanizante de la práctica profesional.

Por su parte, según Díaz (2010), el conocimiento, en un sistema educativo como el de Argentina, enmarcado en la noción de colonización simbólica, es un producto histórico, geopolíticamente delineado, anclado en intereses de poder que lo definen, configuran y establecen. La conformación del Estado Nacional de nuestro país y a nivel regional, que incluye América Latina, se encuentra influenciado y atravesado por las ideas de colonialidad del poder euro centrista y la resistencia de la idea hegemónica de la época. Sarmiento, defensor de las ideas Unitarias, en su libro *Facundo*, escribe sobre el caudillo federalista argentino Facundo Quiroga, quien fue protagonista de los sangrientos conflictos civiles entre Federales y Unitarios, que caracterizaron las primeras décadas de la Argentina independiente. El destacado prócer plantea que el problema de la Argentina se centra en los

gobernantes como Rosas y sus seguidores, que no comprenden que el progreso está en la cultura europea y no en la naturaleza y origen de las tierras americanas. Las denomina masas inexpertas con brutales e ignorantes tradiciones coloniales, lo cual niega, de esta manera, lo propio de la cultura nativa. También, expresa la esperanza de que las políticas nuevas de la civilización y el progreso, triunfen sobre las tradiciones envejecidas y de los hábitos ignorantes.

De este pensamiento hoy se siguen nutriendo las escuelas y universidades, en las currículas en las que se enmarcan los proyectos pedagógicos de éstas y de todos los niveles educativos por los que se atraviesan a lo largo de toda la trayectoria escolar. Así como también sucede en las esferas político social y cultural de nuestro país. Esto, por su parte, trae consigo lo que Freire (1968) denomina como una nítida ambigüedad, en la que los oprimidos no logran ser conscientes de su estado pues desde su formación están problematizando una realidad que es completamente ajena a la de nuestro pueblo. Juan Godoy (2015) reflexiona al respecto y plantea al pensamiento nacional como un instrumento para el rompimiento de la colonización pedagógica, pues es importante para pueblos que tienen una emancipación incompleta como el nuestro.

Por otro lado, Puiggrós (2019), plantea a la “desescolarización” como un modelo pedagógico o “antipedagógico” que está latente en la actualidad, y se presenta de diversos modos incluso en la figura del docente, como adulto obstáculo para la educación actual. Según la autora esto es así debido a la falta de preparación suficiente de los profesionales para recibir a los niños y niñas de la actualidad. Relaciona este modelo con la posición “antipolítica” de algunos otros actores sociales.

Según su planteo, el sujeto abandona la escuela creyéndose libre y des-colonizado y a merced de las ofertas de posibilidades “educativas” por fuera de este sistema escolar tradicional, donde le brindan otras “posibilidades”, como por ejemplo, cursos a los cuales se pueden acceder sin haber completado la educación formal. Luego plantea que, sin embargo, estas nuevas posibilidades responden a un modelo económico particular:

“La verdad del capitalismo neoliberal no reside en la desescolarización como modelo pedagógico (o antipedagógico) sino en un doble juego: la reubicación de los educandos en instancias del mercado con la consiguiente transformación de los educadores en adiestradores, por un lado, y la reforma de la función estatal. Esta última consiste en transformarla en una agencia certificadora de los insumos

educativos adquiridos en el mercado. Las agencias del Estado, en manos neoliberales, te ponen el ritmo. Si quieres ser un triunfador deberás acelerar, aprender qué es ruido y qué es información en la escala del manual, frenar tus impulsos ante la catástrofe que percibiste como inevitable, dejándote mecer por las redes del «realismo capitalista» (2019,38).

Bajo este sistema de representaciones sociales sobre la escuela tradicional, las diferentes nociones de la educación y las aristas de posibilidades que la engloban, las ideas y pretensiones esperables tanto de los educadores como los educandos conviven con las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar. Éstas representaciones pueden ser entendidas no sólo como la acción concreta de un momento, sino como la instancia en la cual se generan herramientas para la integración, según Carballada (2006,3).

Para lograr esta integración Rinesi (2015), plantea que deben existir condiciones necesarias para que los sujetos puedan ejercer su derecho a la educación y que las mismas deben ser garantizadas por el Estado. Para ello, el autor propone tres instancias: la primera refiere a la importancia de una república democrática, pensada desde la complementariedad entre los derechos y obligaciones en manos del Estado; la segunda se refiere al crecimiento de instituciones públicas y gratuitas a lo largo del territorio argentino y la tercera, son las políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno, el cual a su vez es quien debe velar por el cumplimiento de las mismas.

En un nivel más concreto, exceptuando los casos particulares donde existan lesiones u otros compromisos biológicos, en palabras de Terigi (2015) “todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas, las cuales están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir y producir, las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas”. Dicha atención, orientación y acompañamiento por parte de los EOE, se llevan a cabo a partir de lo explicitado en la Disposición 76/08 y en la Comunicación 6/12 (retomadas más adelante).

A continuación, Baquero (2000), investiga sobre el fracaso escolar y afirma que se debe al “efecto de la relación del niño y la escuela”. Acerca de esto se hacía notable referencia en el discurso de los y las trabajadoras de los EOE, quienes reflexionaban remarcando que si un trabajador llega a “solucionar” la demanda que en ese momento requiere la institución poco podrá interiorizarse acerca de los recursos con los que cuenta la misma para mitigar dicha situación. Así como también la elaboración de estrategias de intervención se verían truncas

por el desconocimiento del sujeto y su contexto. Esta falta de redes vinculares entre la escuela y el estudiante puede ser uno de los factores que desencadenan el fracaso escolar, donde se plantea a la escuela como un espacio físico, pero también como creador de lazos significativos de acompañamiento y contención socio pedagógica de los estudiantes.

Por otro lado, llevar adelante una intervención implica, a mi entender, el situarse y pensarse dentro de la misma. Es por ello que las significaciones que puedan construir los entrevistados respecto del impacto que puede o no tener dicha Resolución en su labor diaria, es uno de los objetivos para el análisis de esta investigación. La intervención no se da de forma aislada, por el contrario, se origina en el marco de una institución. Según el manual *La dimensión institucional de la intervención* del Ministerio de Educación de la Nación (2014) esto se desarrolla en un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre las cuales se busca promover de manera colectiva un conjunto de acciones que no sólo involucra a los E.O.E, sino también a los sujetos que participan en la escena educativa. Esto pretende ser enmarcado en un trabajo colectivo basado en la corresponsabilidad de los actores intervinientes. Al respecto, Carballeda (2007) plantea que la intervención debe ser entendida como una forma de generar decisiones responsables, en la que quienes intervienen deben hacerse cargo de ella y en la cual la teoría y los marcos conceptuales deben ser puestos en diálogo para generar respuestas convincentes.

Estas relaciones surgen dentro de una comunidad educativa que se entiende en función de las ideas de Jorge Álvarez (2004) como un sistema abierto, integrado por un grupo de personas que por medio de la acción educativa persiguen metas relacionadas con el desarrollo individual y cultural, el cual se nutre de un sistema más amplio, en interacción, que es social, político, ideológico, económico. La comunidad educativa se circunscribe bajo las representaciones sociales que estos trabajadores de la educación conciben de ella. De acuerdo con Metran (2008) las representaciones son construidas por el individuo con base en sus experiencias cotidianas y sus interacciones con otros individuos, grupos de individuos, objetos y situaciones, que luego son interpretadas a través de los sentidos.

Ahora bien, con respecto a los basamentos normativos en los que se sustenta el trabajo de estos E.O.E, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre del año 2006, tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales

incorporados en ella. Por su parte también, existe la Ley Provincial de Educación N°13.688, que regula el ejercicio de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, la cual en el artículo 43 plantea los lineamientos de intervención de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

### **3- Contextualización político y social del país en el que emerge la Resolución Firma Conjunta 1736/18**

En este capítulo, se realizará una caracterización política y social del país en el cual surge la Resolución Firma Conjunta 1736/18. La misma llega en un contexto de muchos cambios negativos en materia de educación bajo el gobierno de “Cambiemos”. Un ejemplo de ello, es la nueva modalidad de evaluación denominada APRENDER de carácter censal, el cual plantea como uno de sus posibles usos brindarles a sus “usuarios” (las familias), la posibilidad de elegir “la mejor escuela” con estos resultados. Los mismos se dan a conocer mediante una plataforma virtual, en la cual cualquier persona puede visualizar los resultados estadísticos que arrojan.

Al respecto, Ana Maria Cambours y Monica Pini (2017) plantean que estos resultados a los que denominan “rankings” de las instituciones educativas solo muestran una realidad parcial, limitada e insuficiente ya que responden a un paradigma epistemológico que abstrae algunos datos de la realidad y los muestra en un cuadro estático que ignora los sujetos, sus trayectorias y procesos en un determinado contexto social y cultural. Dias Sobrinho (2010) postula que la pertinencia y la inclusión son criterios centrales a la hora de evaluar la calidad en materia educativa, pero también afirma que la calidad tanto en su conceptualización como en sus prácticas de mejora es siempre una construcción social que surge de procesos participativos y contextualizados. Es por ello que esta modalidad de evaluación, retrotrae años de un proceso de transformación en la historia del nuevo sujeto pedagógico, un sujeto que no sólo es interpelado por su bagaje teórico sino también que se reconoce como un sujeto social, como un todo pedagógico.

En un contexto que rompe con el tejido social, a través de las políticas de gobierno, es fundamental que quienes intervienen en la comunidad y en las escuelas como representantes del Estado no sólo contemplen los aprendizajes de los niños y niñas. También, a mi entender, estos deben ser pensados y analizados bajo la concepción de una pedagogía humanizante.

En las instituciones escolares observamos diariamente ciertas dolencias en materia económica que interpelan a los niños y sus familias en el vínculo con las escuelas. Pero también la carencia de lazos sociales y afectivos intercede como factores claves en el óptimo aprendizaje de los niños y niñas. No todos pueden ser contemplados desde una misma óptica ya que sus bagajes y vida cotidiana no son los mismos, incluso tener igual criterio de “evaluación” con hermanos de la misma edad es tener un análisis limitado de cada sujeto.

Las políticas económicas adoptadas en el inicio de la gestión de gobierno de Mauricio Macri (devaluación, quita o baja de retenciones a las exportaciones, aumento de las tarifas de los servicios públicos, apertura comercial liberal) generaron un proceso de transferencia de ingresos hacia los sectores empresariales. Camburs y Pini (2017) denominan a la etapa del Gobierno de Cambiemos como una etapa de “neoliberalismo tardío” el cual se manifiesta según ellas, por las políticas públicas que promueven una enorme transferencia de ingresos a los sectores concentrados, ocasionando de esta manera un rápido aumento de la desigualdad y el desempleo. Pero también se caracteriza por manifestarse en el poder mediático, judicial y económico algo novedoso que reactualiza aspectos de los años noventa en su discurso educativo pero que no puede desconocer la conciencia ciudadana de los derechos sociales.

Este modelo de “neoliberalismo tardío”, según refieren las autoras, busca reducir la institucionalidad y la seguridad jurídica, como desestructurar procesos de integración regional para “abrirse al mundo”. Esto ocasionó una ola de despidos masivos primordialmente en las PyMES y los pequeños emprendedores, impactando notablemente en la vida cotidiana de los y las estudiantes. En las escuelas esto puede verse plasmado en el incremento de estudiantes que asisten al comedor escolar.

Como ejemplo de ello, menciono una de las observaciones realizadas (una situación de intervención del EOE con un niño, tras el pedido de una de sus docentes). Según relata el estudiante, no había cenado la noche anterior, ni desayunado ni almorzado antes de asistir a clases. Este joven comenta que su padre había sido despedido de su trabajo, que si bien había realizado una “changa” en la semana, le realizarían el pago por su labor el viernes siguiente, por lo que la comida en el hogar se fraccionó de manera tal que solo se optaba por una de las comidas del día.

Ante esta situación, el EOE asiste al niño en primera instancia y articula con la organización de Cáritas<sup>1</sup> para conocer si cabría la posibilidad de que la familia accediera a un bolsón de mercadería. Me comentan días después que no hubo resultados ya que la organización estaba sobrecargada de demandas que no lograba cubrir, por lo que desde la escuela, entre docentes, auxiliares y EOE recolectaron alimentos para la familia. A su vez, los profesionales mencionan que ya habría pasado en reiteradas oportunidades este tipo de situaciones.

Una de las trabajadoras entrevistadas, quien se desempeña en el cargo de OA en los Equipos de Orientación Escolar, hace referencia a esta lógica de intervención Estatal. Plantea que desde el gobierno se tiene una perspectiva de la educación pública en la que “se tapa un bache dejando otro agujero, sin concretar una real solución”.

Con respecto a la política de precarización laboral que seleccionamos para hacer este estudio, la llegada de la Resolución Firma Conjunta n°1736/18, a simple vista parece cubrir espacios en que se necesita un EOE, pero en realidad saca a este Equipo de una escuela por unos días para cubrir otra, funcionando así un modelo, según la lógica de la entrevistada, en el que se busca tapar problemas menores sin solucionar realmente el problema de fondo. Volveremos sobre ello más adelante.

Las situaciones que se presentan hacia el interior de los Equipos de Orientación son variadas y muchas veces inciertas, si bien habitualmente se organizan semanalmente con agendas de trabajo, programando reuniones, talleres u otras actividades. Está claro que el trabajo con sujetos sociales conlleva a que sus agendas sean flexibles.

En las observaciones realizadas, en reiteradas oportunidades se convocaba la intervención de algún miembro del EOE por distintas situaciones. Me comentaban las trabajadoras que entre los más frecuentes pedidos de atención, se encuentra la necesidad de intervenir en alguna situación de “crisis”, refiriéndose a las situaciones en las que los niños se manifiestan a través de llantos o bien cuando salen del aula escolar sin autorización del docente, o deambulan por la institución, etc. Esto sucede mayormente en aquellos casos que tienen algún diagnóstico, como por ejemplo, el autismo.

Éste último, es uno de los temas que más resuena en las intervenciones tanto para con el niño, como con el docente y su familia. Desde la perspectiva de una educación inclusiva se

<sup>1</sup>Cáritas es una organización perteneciente a la Iglesia católica que agrupa 165 organizaciones nacionales de asistencia, desarrollo y servicio social. Se dedica al combate contra la pobreza, la exclusión, la intolerancia y la discriminación.

busca adecuar las estrategias pedagógicas considerando la diversidad en el aula. Es ahí donde el EOE, en trabajo corresponsable con las familias, docentes y los Equipos Directivos entrelaza sus saberes a partir de las distintas especificidades en busca de generar estrategias colectivas para el abrigo y acompañamiento de trayectorias pedagógicas. De esta manera, se busca que los niños y sus familias se sientan incluidos en el sistema ya que es primordial generar en estos actores un vínculo de pertenencia entre la familia y la escuela.

Existen otras intervenciones, como en las que se requiere el trabajo interinstitucional con otros profesionales, tales como el Servicio Local, quienes se ocupan, entre otras cosas, de la Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Casos de violencia, abuso sexual, abandono por parte de la familia, falta de documentación, son algunas de las situaciones en las que se suele articular con este servicio. Sus intervenciones requieren un seguimiento constante y muchas veces por tiempo indeterminado, dependiendo de cada situación y el contexto socio comunitario y afectivo de cada niño/a. Según refería una de las Orientadoras Educativas entrevistadas “hay familias que necesitan una intervención de andamiaje y otras que solo con la orientación alcanza”.

La diferencia se centra, según afirma esta trabajadora, en que para algunas familias con una orientación es suficiente mientras que para otras es preciso el sostén y un acompañamiento concreto. Ejemplificaba: “a veces debemos llevar a las familias a que realicen los DNI, no alcanza solo con orientar con los operativos”.

Por su parte, en la nueva reglamentación de la Resolución Firma Conjunta N°1736/18, se establece una cuestión a remarcar. Refiere que el Equipo de Orientación Escolar Distrital EOED, podrá estar integrado por uno o más miembros, lo cual tensiona la idea de Equipo y la historia de estos trabajadores de la educación. En este sentido, el pase de gabinete a Equipo de Orientación Escolar estuvo ligado con un cambio de paradigma. El pasaje de un paradigma médico, con la denominación de “gabinete” a uno en clave de derechos, se debe a que éste último, me atrevo a afirmar, concibe a la educación como un bien social.

Para comprender la Resolución Firma Conjunta 1736/18, es importante destacar que la misma, se caracteriza puntualmente, como mencioné con anterioridad, por el pase a los Equipos de Orientación Escolar de planta a distrito. Así, ya no estarían diariamente trabajando en una sola escuela, sino en cualquiera de las escuelas de Florencio Varela. Según la situación que se presente en la o las escuelas determinadas en el momento se le asignará al equipo una o más escuelas. Es decir, que estos trabajadores de la educación,

quienes desempeñan su labor los cinco días de la semana en una escuela de forma alternada durante ambos turnos, deberán “colaborar” con otra escuela o jardín que se encuentren próximos. Esto puede darse dos o tres veces a la semana, estando de los cinco días hábiles, dos días en una escuela y tres días en otra, siempre y cuando la situación así lo requiera.

En un caso particular que requiere el seguimiento constante en la intervención esta característica que plantea la RFC afectaría de forma negativa en la intervención de los trabajadores, entre otras cosas, porque no se podría llevar adelante un seguimiento efectivo de las situaciones.

Esta mirada fragmentada que se busca imponer en las intervenciones de los trabajadores de los EOE, se ven reflejadas en las medidas de intervención estatal, donde la privatización y descentralización son ejes transversales de sus políticas. En este sentido, la RFC 1736/18 es una de ellas.

#### **4- Apartado analítico**

“La revolución es por oleadas, no por ciclos”

Álvaro G. Linera.

##### Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

En este apartado, se realizará un breve recorrido histórico de la Dirección de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, desde sus orígenes hasta la actualidad para dar cuenta de su variación en relación al trabajo de los EOE.

La Dirección de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, tuvo sus orígenes en el año 1956 con el nombre de Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. En el año 2007, no sólo cambia su nombre sino también el paradigma en educación en el cual se sustenta, con lo cual pasa a denominarse Psicología Comunitaria Y Pedagogía Social tomando carácter de Modalidad.

En consecuencia, se concibe única por sus características en la República Argentina; es decir que no existe en otro lugar del país una estructura institucional territorial igual. Este trabajo interdisciplinario sólo se encuentra en la provincia de Buenos Aires. Con el traspaso de asistencia a pedagogía, se inaugura el cambio de paradigma, en el cual se busca reivindicar al sujeto en su práctica pedagógica. Nuñez (2006) plantea que la pretensión de la Pedagogía Social es superar la categoría de la asistencia por la de la participación y la promoción, reivindicando al sujeto de aprendizaje como sujeto participante.

En esta nueva perspectiva, se propone trabajar en las complejas fronteras entre inclusión y exclusión social. Se preocupa por las implicancias de dos procesos que se articulan: la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores y la proliferación de programas de intervención social directa diseñados desde las ideas de prevención y de control. Desde este posicionamiento, los EOE no sólo intervienen frente a una situación concreta, más aun, sus proyectos tienen como uno de sus ejes centrales construir de forma colectiva con la comunidad educativa herramientas que fomenten la autonomía y participación activa de estos niños, niñas, adolescentes y sus familias dentro de su comunidad. De esta manera, se realizan huertas comunitarias, se estimula la participación

en los centros de estudiantes, talleres enmarcados en la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, participación en las redes barriales, entre otros.

Una de las entrevistadas, quien se desempeñó en el cargo de inspectora de la modalidad en el distrito de Florencio Varela, expresa respecto al trabajo y articulación de estos EOE:

“Los equipos atienden en tres niveles individual, institucional y socio comunitario, atienden problemáticas que tienen que ver con la vulneración de Derechos y también con el Derecho a la educación en el más puro y amplio sentido de la palabra, garantizando las condiciones de enseñanza, cuando los chicos tienen dificultades. Y también articulamos con todas las organizaciones que defienden sus Derechos, desde organizaciones locales no gubernamentales, hasta el comedor “La Esperanza” o también con los servicios de promoción como el servicio local o el servicio zonal. Por eso la importancia del trabajo en equipo, trabajamos en redes. Nos hemos cansado de decir junto con los gremios que la escuela sola no puede, no puede ni debe. Por lo cual lo hacemos en conjunto, lo hacemos con la comunidad, atendemos a la familia, las familias en situación extrema o no, pero que necesitan un detector del Estado en el barrio y es en la escuela”.

Desde mi desempeño en los Equipos de Orientación Escolar y en consonancia con las palabras de la entrevistada, sostengo que es fundamental remarcar la importancia que tiene el trabajo con otros y para otros, mediante el vínculo que se genera en la comunidad escolar. Este vínculo simboliza, una red de contención socio pedagógica, por la cual los estudiantes y sus familias afianzan el recorrido que se da, desde los primeros años hasta los últimos de escolarización.

En la trama diaria de un conurbano, que es eco de las más frías políticas de Gobierno, las escuelas suelen ser la cobija que abrigan y sostienen centenares de sueños e ilusiones. Si sólo las observamos desde afuera, puede apreciarse un escenario disciplinario, donde debemos transitar quienes somos parte de la sociedad. Pero quienes diariamente a través de la convicción y el deber, buscamos allí en cada mirada una historia, en cada palabra un sinfín de realidades, sabemos que hay mucho más.

Son las escuelas el lugar físico y político donde las familias buscan sostén, y por ello tienen un rol territorial tajante dentro de la comunidad que abarca desde pequeños acontecimientos familiares, como la llegada de un nuevo miembro familiar presentado a la docente, quien tal

vez presenció y fue parte del paso de tres generaciones de esa misma familia por esa institución. Pero también contiene situaciones complejas, donde incluso la escuela no puede dar respuesta inmediata, pero sí, una orientación y en reiteradas oportunidades, acompañamiento. Estas pueden presentarse frente a situaciones de violencia de género, violencia sexual entre otras.

Afianzar lazos con la comunidad, generando un espacio de confianza, empatía y escucha, requiere no sólo de conocimientos abstractos de la misma, sino también de una activa militancia territorial. Con esto refiero a que, para encaminarnos a una efectiva intervención, debemos conocer e interactuar en la medida de lo posible con los y las estudiantes, su familia, su historia, su cultura, su contexto.

Un factor trascendental en la construcción de este vínculo y la llegada a la comunidad es el tiempo, que a su vez no está estipulado ni enmarcado en las normativas que regulan el quehacer profesional de estos trabajadores. Sin embargo, el hecho de intervenir con sujetos sociales, conlleva a que una intervención por más simple que pueda llegar a parecer, requiere no sólo que exista un espacio y una escucha activa, sino como dije anteriormente, que se pueda generar el espacio de contención y confianza que el o los sujetos demandan.

Para ello, no sólo se requiere de personas dispuestas a construir estos espacios, sino también de un Estado que garantice que los mismos puedan brindarse. Según una de las trabajadoras sociales, la implementación de esta RFC implicaba:

“(..).Flexibilización laboral sobrecargando a los EOE con intervenciones que tendrán más que ver con lo urgente, lo emergente sin poder sostener un apropiado seguimiento del alumno. Si dichas intervenciones tuvieron o no el impacto buscado, será más bien un engrosar la nómina de intervenciones sin profundizar”.

Esta profundización de las intervenciones, está intrínsecamente ligada, como ya se mencionó, al tiempo que se le brinda antes, durante y después de concretar una intervención. Cada parte de la misma, puede resultar igual de importante en el acompañamiento de las diferentes situaciones que se presentan. Al trabajar directamente con personas, que se encuentran interpeladas por las subjetividades que los envuelven, cada intervención y situación está sujeta por sus particularidades. Es decir, si bien existe un dispositivo de actuación en cada situación en particular, éste se encuentra sujeto a modificaciones conforme a diversos factores que hacen a la o las personas con las cuales se

va a aplicar. Este dispositivo suele estar enmarcado dentro del proyecto institucional y debería ser elaborado de forma corresponsable por los docentes, directivos y EOE. Señalo *debería*, porque según referían los entrevistados, no se suele brindar en todas las instituciones el trabajo corresponsable, y se delega esta tarea al E.O.E.

Otro aspecto importante del factor tiempo es que supone “poner en pausa el reloj” y abrirse a la reflexión. Si se analiza esta situación respecto de los parámetros de la RFC ello no sería posible debido a la constante e incierta modalidad de trabajo, que deberían realizar estos trabajadores, quienes prácticamente solo estarían, según afirma una de las trabajadoras sociales, interviniendo ante la demanda:

“(…) Vamos a tener una demanda y una sobrecarga, con lo cual no podríamos llegar a intervenir de manera eficaz dando la importancia que realmente tienen que tener los estudiantes o el acompañamiento continuo con las familias. Porque no es lo mismo estar en una escuela, tener continuidad, contacto permanente con las docentes, a que los Equipos -al ser distritales-, vayan a hacer una intervención puntual y retirarse, con lo que el impacto y resultantes no serán los mismos. Vamos a tener una demanda y una sobrecarga de magnitudes (...)”.

En sus palabras, hace referencia al trabajo con la comunidad. La misma, como ya se mencionó, al igual que el trabajo hacia el interior de los EOE, requiere de un periodo de tiempo contra reloj. Este periodo para las intervenciones no se encuentra con claridad estipulado en la RFC, ni haciendo uso o desuso del mismo. Pero está latente bajo los parámetros de intervención que fija la misma, donde si se debe responder a una situación bajo la demanda escolar, no hay margen de espacios de construcción de intervención pensada en la comunidad. En consecuencia, los tiempos pedagógicos de aprendizajes de un niño son ejemplos abstractos de situaciones diarias, en las cuales, el tiempo es un factor elemental. Esto sucede tanto para los trabajadores como para los estudiantes. En definitiva, esta cuestión se pone en tensión constantemente, ya que los tiempos pueden ser un gran desafío para los profesionales que no logran tener una continuidad esperable para la elaboración de propuestas pedagógicas acorde a las necesidades y ritmos del estudiante.

El trabajo de estos profesionales en el armado de las biografías escolares suele tener un tiempo aproximado de tres meses dependiendo las situaciones, según referían algunas de las Orientadoras entrevistadas. En él se busca mediante diversas estrategias pedagógicas,

garantizar la inclusión integral del estudiante en el aula y también validar otras estrategias pedagógicas mediante las herramientas socio-comunitarias con las que cuenta el estudiante, precisamente para el armado de redes de contención y acompañamiento de su trayectoria pedagógica. Para ello, es relevante que los profesionales logren fortalecer el vínculo con la familia, la escuela y la comunidad en la que se encuentre el o la estudiante. Al respecto una de las trabajadoras entrevistadas plantea:

“De llegarse a concretar la implementación esto impactaría en los seguimientos a las problemáticas que presentan a las diferentes familias. Éstas estarían en peligro ya que esta resolución sobrecargaría a los EOE distribuyéndolos a otras instituciones lo cual representaría una intervención recortada a lo urgente, lo emergente sin un real seguimiento lo cual es fundamental para asegurar una eficaz y eficiente intervención”.

Por otro lado, como ya se introdujo antes, las normativas vigentes fueron modificadas a lo largo de la historia de la modalidad, transformando al objeto de intervención, en sujeto de derechos. Este proceso re-significó la palabra del estudiante frente al análisis y construcción de intervenciones.

Si bien el marco normativo del quehacer profesional de los y las inspectoras de la Dirección de PC y PS es el mismo para todos los distritos, cada uno tiene su propia impronta de intervención. Respecto al distrito de Florencio Varela las inspectoras tomaron una posición activa y combativa frente a la implementación de la resolución. Por ello, organizaron una cierta estrategia de ejecución en el distrito. En este sentido, hacía mención una de las OE entrevistadas a que:

“Tener los momentos de plenarios en esa situación hizo que nos quedáramos un poco más tranquilos ante tanta incertidumbre porque nos sentíamos acompañados. No está bueno estar con el corazón en la boca pensando que te puedes quedar sin laburo (...)”.

La postura de las inspectoras frente a esto, junto a la del gremio docente SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires) fueron factores importantes para lograr frenar la efectiva implementación en el distrito de Florencio Varela.

Durante el transcurso del año 2019, el gobierno de Mauricio Macri intentó avanzar con la política de ajuste y flexibilización laboral en el distrito. Para ello, se citó a trabajadores de

los E.O.E de diferentes escuelas del lugar con la propuesta de que éstos eligieran de manera arbitraria a dos compañeros, quienes serían los que prestarían acompañamiento dos o tres veces por semana en una institución cercana a su escuela de base. Se buscó implementar la idea de “colaboración” de aquellas escuelas que tenían dos EOE a aquellas que no poseen ninguno. Se seleccionó a trabajadores de EOE que contaran con doble equipo en sus escuelas y se los citó a una reunión, donde les hicieron elegir entre los que pudieron asistir a dicha reunión quienes serían los que realizarían esa colaboración de forma semanal. Estos podían autoseleccionarse o bien designar al compañero que ese día estuvo ausente. Frente a esto algunos de los trabajadores, junto al gremio de docentes SUTEBA presentaron un petitorio en rechazo a las medidas planteadas, logrando que esto no se llevara a cabo. Volveremos sobre la organización de la protesta nuevamente.

#### Reconstrucción histórica del Marco Legal del Sistema Educativo

A continuación, se realiza una breve reconstrucción del Marco Legal del Sistema Educativo, que enmarca desde lo legal al surgimiento de la Secretaría de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y al quehacer profesional esperado de los EOE en la Provincia de Buenos Aires.

La provincia de Buenos Aires transitó tres marcos regulatorios medulares para la educación:

- La Ley de educación común N° 988 (1875),
- La Ley N° 5650 (1951)
- Ley de Educación N°11.612 (1994).

La primera ley N° 988 en 1875, se sancionó en cumplimiento de la constitución provincial de 1873 y expresa que la educación común es gratuita y obligatoria abarcando desde los 6 hasta los 14 años, el deber escolar tenía una duración para los varones de 8 años y para las mujeres de 6 años y se debía tener como requisito, 6 años para comenzar.

Poco más tarde surge la Ley N° 1420 en el año 1884 bajo el mando presidencial del por entonces presidente, Julio Roca, la cual establecía la gratuidad y le daba carácter de obligatoriedad a la educación en las escuelas primarias de Capital Federal y en el ámbito Nacional. Esto se cumple hasta el año 1905, cuando se amplió la Ley 1420 a todo el territorio nacional que así lo requiriera.

Ya para el año 1947 con el plan quinquenal impulsado por el entonces gobierno de Juan Domingo Perón, se amplió la edad de escolarización a partir de los 5 años de edad. Por su parte, el Estado comienza a tener un rol fundamental en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la prohibición del trabajo infantil. Respecto a la escuela primaria, si bien seguía siendo obligatoria, extendió su edad a los jóvenes mayores de 14 años.

Sin embargo, en cuanto a la política educativa, el Ministerio de Educación creado en la gestión de Domingo Mercante (1946-1952) reemplazó a la Dirección General de Escuelas, al Consejo General de Educación (DGE) y a los Consejos Escolares de Distrito (CED), lo cual se mantuvo vigente a lo largo de todo del periodo de la llamada "Revolución Libertadora"<sup>2</sup>. Hasta fines de 1956, volvieron a funcionar gracias a la intervención provincial en la junta consultiva brindada ese mismo año por los CED y DGE, (Munin,1993).

Por otra parte, en 1994, con la última reforma constitucional se incorpora la Declaración Universal de los Niños como la Ley N° 23849, que al igual que los Derechos Humanos, se manifiesta la universalidad de la escuela pública, gratuita y obligatoria, y se agrega a la nueva reforma constitucional el carácter de igualdad de oportunidades, del cual antes no se hacía mención. Con el objetivo de "asegurar la unidad y la eficiencia", algunas reparticiones fueron unificadas. Por un lado, la Dirección General de Enseñanza Primaria y la Inspección General de Enseñanza fueron reunidas en la Inspección General de Enseñanza Primaria. Por otro lado, la Dirección de Enseñanza Técnica y Profesional y la Dirección de Enseñanza Superior y Especial fueron agrupadas en la Dirección de Enseñanza Media y Especial. Otras agencias modificaron sus nombres, como la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional que pasó a llamarse Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

La Dirección de Psicología fue intervenida por el licenciado Mario Luis Palacios en septiembre de 1955, luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón. Una de sus primeras medidas fue elevar al ministro de Educación un informe sobre la situación de la repartición, en el cual se destacaba que las acusaciones sobre la actividad política del personal y la utilización de métodos psicoanalíticos para el tratamiento psicológico de menores de edad eran infundadas y no se habían encontrado pruebas de que se llevaran a cabo actividades

---

<sup>2</sup>La Ley de Educación Común 988, sancionada en 1875, establecía que la dirección facultativa y la local administración general de las escuelas quedaba a cargo de un CGE y un director general de escuelas, y la administración de las escuelas de un CED.

que no fueran técnicas. En cambio, fueron objeto de crítica su estructura y la dificultad de brindar a la escuela las ventajas de la técnica moderna en materia de psicopedagogía y sociología

En este sentido, la Comunicación 04/07 manifiesta:

(...) el surgimiento de la llamada Psicología Comunitaria y Asistencia Social Escolar adelantaba, en América Latina una consideración específica respecto de las necesidades psicológicas y sociales del educando en la vida escolar. En un comienzo su acción estuvo dirigida al estudio, la valoración y recuperación de las condiciones de aprendizaje asumiendo en su desarrollo los aportes de las diversas corrientes psicológicas que entre los 60 y comienzo de los 70 aportaron a la mediación educacional, la interpretación de variables de rendimiento escolar, caracterización del desarrollo intelectual, social y afectivo ofreciendo herramientas para los abordajes didácticos con una finalidad común: el aprendizaje escolar (...)

Para los años 80, con el aporte de la psicología genética, se propuso un enfoque pedagógico comprensivo. Respecto al Trabajo Social, retoma la mirada comunitaria, desde las instituciones escolares hacia el territorio.

En el año 2005 se sanciona la Ley 13.298, cuyo objetivo general, es la promoción y resguardo de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. Pero fue un año más tarde (2006), que se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206, la cual en su art. 26 señala que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años de edad.

A grandes rasgos tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria: ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones, brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

Asimismo, propone generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos; pretende promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender, desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación; por último, pretende fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura, entre otros.

Estos procesos de transformación normativas dan cuenta de la impronta de una modalidad, que se encamina en la búsqueda de humanizar los procesos pedagógicos y socio comunitarios, bajo un trabajo de forma corresponsable con otros. Si bien la RFC plantea “acompañar” las normativas vigentes, las formas de intervención a las que da lugar, se aleja de los esperados por estos trabajadores de la educación. Una de las entrevistadas con mayor trayectoria, planteaba respecto a esto:

“(…) La modalidad también trabaja de una manera muy particular porque la construcción que nosotros hacemos es colectiva, nuestros equipos trabajan colectivamente. Nosotros los inspectores también lo hacemos, para lo cual tenemos una mesa de gestión discutimos ampliamente las decisiones que se toman. Porque las decisiones que tomamos esta modalidad de Psicología comunitaria y pedagogía social afectan a todas las instituciones por las características de nuestro trabajo, que es un trabajo transversal que atiende distintas situaciones que hacen a la realidad de nuestros chicos (…)”.

El trabajo en red, con la comunidad y otros actores sociales fueron también una de las características, que según relataban los y las entrevistadas se veía obstruida por esta resolución en el quehacer de estos trabajadores de la educación.

Con todo este recorrido histórico, se procura remarcar el rol central del Estado en la construcción del sujeto pedagógico a lo largo de historia, como así también, el vínculo de la escuela con su comunidad. Tal como refiere Carli (2006), la niñez adquirió visibilidad al tiempo que se produjo cierta invisibilización de las consecuencias trágicas que tuvo sobre los niños el cambio de estructura social en la Argentina. En esta visibilidad colaboró con el reconocimiento de los derechos del niño, que dio lugar a cierta universalización de la

identidad infantil en cuanto a la concepción del niño como sujeto de derecho, y con ello se inscribieron signos mundiales que disolvieron las diferencias y desigualdades locales y territoriales en una estética global. A la vez que el niño sujeto de derecho fue enunciado en un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpelación a los gobiernos nacionales, éste se constituyó en una figura global en un escenario de aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia en la Argentina.

Con el fin, de evidenciar estas afirmaciones, a continuación, se realizará un análisis del marco normativo y el quehacer profesional diario de estos trabajadores de la educación.

Los EOE y el trabajo institucional: los marcos normativos que los regulan

En esta sección, serán puestos en diálogo el quehacer profesional y el marco normativo que sustenta y sistematiza la tarea diaria. En primer lugar, los EOE realizan un trabajo intra-institucional e interdisciplinario, conjuntamente con el equipo de conducción, docentes, profesores especiales, auxiliares y la familia, en pos de que se concrete el derecho a la educación, ya que como desarrollamos anteriormente, la misma es un derecho inalienable y obligatorio desde los 4 años de edad. La Resolución Firma Conjunta podría, según algunos de los entrevistados, tensionar gran parte de las implicancias del marco normativo respecto a las incumbencias de estos trabajadores ya que encaminarse a una inclusión educativa integral efectiva, desde el trabajo corresponsable tanto hacia el adentro y afuera de los espacios escolares, supone trabajar mediante la articulación con el resto de la comunidad, familia, instituciones y organizaciones, o sea, implica implícita y explícitamente la construcción de lazos vinculares con todos los agentes intervinientes.

Institucionalmente, el equipo participa activamente junto a toda la comunidad educativa en la realización del Proyecto Educativo Institucional respetando los principios y enunciados en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, que se resume en los siguientes artículos:

“ARTÍCULO 4.- La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida,

basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común”.

“ARTÍCULO 5.- La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.

En base a estos preceptos, se busca fortalecer la inclusión integral frente a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural y garantizar los derechos de los niños niñas y adolescentes.

Tal como sostiene la Dra. Emilia Ferreiro (2003) para trabajar con la diversidad en la escuela:

“Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése parece ser el gran desafío para el futuro”.

Es aquí donde los Equipos de Orientación Escolar, tras las diversas disciplinas que lo componen, trabajan desde la corresponsabilidad institucional, con los docentes y directivos en la elaboración de un proyecto integrado de intervención que logre garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes durante su trayectoria escolar.

El comunicado N°4/09, piensa el término de intervención, como:

“(…) venir-llegar entre todos, a partir de una demanda explícita o implícita que se inicia creando un espacio para analizar lo que acontece, lo que irrumpe. En este espacio que genera el EOE, se incluyen los diferentes actores educativos, docentes,

director, alumnos, referentes familiares; es una oportunidad para ampliar, modificar, transformar la demanda y construir estrategias de intervención, en donde cada sujeto se implique, asuma su rol en el marco de la corresponsabilidad”.

En cuanto a la cotidianeidad del quehacer profesional, durante la observación se pudo notar, que por lo menos de las cuatro horas, acudían entre padres, docentes, directivos y estudiantes unas cuatro o cinco veces al espacio de los EOE, incluso en superposición con reuniones o en plena actividad laboral. Las situaciones a tratar son múltiples: una docente solicitando intervención con un estudiante que lo notaba “raro”, un llamado de otra institución para charlar acerca de un niño y la solicitud de orientación del caso, la necesidad de intervención en un conflicto entre estudiantes que sucedió en la hora del recreo, entre muchas otras. Esto que parecen casos anecdóticos del quehacer de estos profesionales, son la cotidianeidad de las instituciones. Son situaciones que deben afrontar los trabajadores de la educación y que no están contemplados en las agendas diarias que suelen utilizar para llevar una organización diaria. Por lo tanto, se suelen requerir gran parte de esas cuatro horas en las que estas agendas deben ser ajustadas modificando el quehacer profesional cotidiano.

Esta perspectiva del trabajo corresponsable se ve explicitado también en la disposición 76/08 y en la Comunicación 06/12 en la cual se establece:

“(…) trabajar de manera conjunta y articulada, en el marco de la corresponsabilidad con los demás actores institucionales: docentes de todas las áreas curriculares, maestros bibliotecarios, equipos de conducción y docentes del sistema educativo provincial, como así también con las familias, la comunidad y otros sectores como salud, justicia, niñez, entre otros”.

Una de las trabajadoras sociales entrevistadas hacía referencia al trabajo territorial que deben realizar desde el espacio de los EOE con la comunidad y el impacto en su intervención tras el cumplimiento a estos lineamientos normativos:

“Con esta resolución ya no se podría trabajar de manera anticipada, realizando un seguimiento, acompañamiento y registro de las trayectorias escolares de niños y familiares. Los Equipos de orientación escolar en el vínculo escuela y familia, somos quienes muchas veces debemos ser un nexo entre la familia y resolver las situaciones por los cambios familiares, sociales y económicos de ellos, ósea el

contexto social, histórico y económico de las familias que concurren a diario a nuestras escuelas”.

En las escuelas, estos EOE participan mayormente de manera activa en todas las aristas que se encuentran enmarcadas en las normativas. Pero también, como ya se ha mencionado, realizan una militancia territorial que transgrede el espacio físico de la institución escolar.

Con ello, la trayectoria pedagógica de un joven, excede los espacios del aula y de la institución escolar, ya que está ligada a su rutina y al contexto macro y micro social. En el sentido de intervención aquí interpretado, trabajar en el hacer con otros, es a mi entender, un componente de base.

Como ejemplo ilustrativo, en una de las observaciones tiene lugar una situación de unos hermanos que ingresaron a la escuela a mitad de año. Asistían a clases de manera esporádica, lo que dificulta su desempeño dentro del aula. En su hogar, los esperaba su madre sordomuda, cabecera de familia y con una historia de vida muy compleja.

Dos de estos niños no cumplían con el calendario de vacunación completo y otros no poseían Documento de Identidad. Desde el E.O.E se articuló con el servicio local, organismo que ya se encontraba trabajando con la familia desde años anteriores por una situación con el hermano mayor de estos niños. Se decidió mediante una mesa de trabajo mensual acompañar la situación de esta familia en la restitución de los derechos vulnerados. En dicha mesa de trabajo, participan representantes del Servicio Local, de la Secretaría de Género y representantes del Centro de Salud donde vivía esta familia.

Tras la articulación y acompañamiento, se logró que los niños tuvieran el calendario de vacunación completo y la obtención del DNI. Por su parte, a través de la Secretaría de Género, se intentó brindar a la madre acompañamiento psicológico y orientación. A su vez, se logró que los niños asistieran a clases de forma regular. Cabe destacar que en lo narrado hasta este momento no se detallan los tiempos y el trabajo territorial, que se debió realizar para obtener alguno de estos resultados. Esta situación no culminó aquí, puesto que, actualmente se sigue trabajando con esta familia desde la escuela y los organismos mencionados. Sostener una trayectoria escolar supone el compromiso de diversos actores de la comunidad junto a la escuela que, tejiendo redes de contención, acompañan a la escuela, los niños, las familias. Para que esto pueda darse, ya que debe estar acompañada, la escuela como actor clave del territorio no puede intervenir de forma aislada.

Acompañar y orientar al estudiante y su familia, no es una práctica que para estos trabajadores de la educación se acostumbre a realizar de manera individual. Es una labor que requiere de otras miradas y análisis de las situaciones, es lo que distingue el trabajo dentro de los EOE dentro de las instituciones escolares. La articulación de las distintas disciplinas que forman parte de la construcción de intervenciones, buscan fortalecer las miradas, que a su vez se encuentran interpeladas por ese mundo de significaciones que cada uno de estos trabajadores trae consigo.

Tal como se señala en el comunicado N°4/09 de los EOE:

“Promover la igualdad de oportunidades educativas, significa no reproducir la desigualdad educativa, convertir la diversidad sociocultural en una ventaja pedagógica. Esto es hallar las formas de trabajo escolar donde las desigualdades no signifiquen desventajas para unos y ventajas para otros, donde no signifique que los que poseen ciertos saberes reciben cierta enseñanza diferente de la que reciben otros. Se proponen intervenciones que favorezcan la interculturalidad, no entendida como tolerancia de lo diverso, sino valorizando la interacción y comunicación recíproca, comprendiendo la diversidad desde una perspectiva de derechos. Implica también el trabajo en red con instituciones de otros ámbitos para reducir la incidencia que las situaciones de desigualdad social provocan en la vulneración de derechos de los sujetos”.

Otro ejemplo de la recurrencia de redes interinstitucionales de intervención es el caso de un estudiante que no logra adquirir los contenidos básicos indispensables del currículo. Se agotan las instancias del trabajo entre los actores intervinientes, como los docentes, EOE, equipo directivo y familia. Es aquí donde se suelen poner en marcha los denominados proyectos de nivelación o propuestas pedagógicas individuales. En dicha instancia, se ponen en diálogo las distintas técnicas y estrategias de las diversas disciplinas que integran el escenario pedagógico. Otro de los pasos es articular con el área de Escuela Especial. Para ello, como primera medida se elabora una Emisión de criterio, donde se especifica las intervenciones de el o los docentes y EOE y se brindan datos socio comunitarios del estudiante y su familia. Esta emisión la evalúan los inspectores de las modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, el inspector de enseñanza de educación primaria y la inspectora de educación especial.

Aprobada dicha emisión, se da paso a lo que se denomina proyecto de inclusión inter institucional. Este puede constar en que el estudiante asista a contra turno escolar a la escuela especial, para realizar talleres de apoyo o bien que sea la escuela especial la que se acerque mediante la MAI (maestra de inclusión) una vez por semana a la escuela, donde, considerando las posibilidades del estudiante, acompaña su trayectoria y orienta al docente a adecuar sus contenidos. Cabe destacar que es sólo un ejemplo de diversas medidas que se puedan llegar a evaluar frente a estos casos y además cada situación es particular respecto del niño y su entorno.

Dicha articulación se da bajo la supervisión de los inspectores de Escuela Primaria, Educación Especial y la modalidad de PC y PS. Esta estrategia de integración se ve reflejada en el artículo 39, de la Ley Provincial 13.688, la cual establece al respecto que:

“La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias”.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona.

El marco General de Política Curricular sostiene que:

“(…) los fines de la educación son los mismos para todos tengan o no discapacidad y que este principio debe guiar el diseño e implementación de propuestas específicas para alumnos con discapacidad en términos de estrategias didácticas y organización del tiempo de aprendizaje adecuado a sus necesidades”.

Hasta aquí podemos observar, en cuanto al sistema educativo y sus basamentos normativos, que a lo largo de la historia con los distintos gobiernos que antecedieron al de Mauricio Macri el sujeto pedagógico y su comunidad, fueron adquiriendo un lugar central en las

intervenciones estatales. Estas transformaciones se encaminan al ideal de un sujeto pedagógico inclusivo y en clave de derecho. Es por ello, que a continuación se profundizará en la Resolución Firma Conjunta N° 1736/18, ya que es una de las últimas resoluciones que interpelan específicamente al grupo de esta investigación, siendo una de las más criticadas desde los orígenes de esta modalidad y en paralelo, surge en un periodo para la Argentina, político, social y económico, como se ha mencionado anteriormente en palabras de Cambrous y Pini (2017) de “neoliberalismo tardío”.

### Organización y protesta de los trabajadores

A continuación, para cumplir con el último de los objetivos propuestos, se realizará una indagación sobre las acciones de protesta puestas en marcha en el distrito de Florencio Varela, con la llegada de la RFC. Bajo la premisa de colonización simbólica del discurso educativo, la RFC intenta “cubrir” los espacios escolares que aún no cuentan con un EOE. Esto se ve mayormente en el nivel inicial. Es decir, se busca dividir los equipos ya existentes para cubrir los espacios escolares que aún no cuenten con uno. Según manifestaron en su red social de Facebook, los gremios docentes (FEB, UDOGBA y SUTEBA) sobre la implementación de la resolución, es que se trata de un ajuste impulsado por la provincia, ya que en lugar de crear nuevos equipos en las escuelas que no los tienen, le asigna más escuelas a los que existen actualmente, lo que “empobrece” el trabajo.

Estas novedosas resoluciones traen repercusiones en los colegios de profesionales de las distintas disciplinas que integran los Equipos de Orientación Escolar, en el Colegio de Sociólogos de la provincia de Buenos Aires, el Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires, el Consejo Superior de Fonoaudiólogos de la Provincia de Buenos Aires, y los sindicatos de los diferentes distritos de la provincia.

A raíz del intento de implementación de la RFC, se toman medidas para su derogación por parte, por ejemplo, del sindicato docente de SUTEBA. Estas medidas son: la firma de petitorios tanto de los docentes de los diferentes niveles y modalidades, así como también de los padres de los estudiantes de las distintas instituciones, que al hacerse eco de dicha resolución mediante los EOE, se muestran en disconformidad y apoyan esta medida de derogación. También participa del petitorio el resto de la comunidad educativa particular, como los docentes, profesores, directivos y auxiliares.

Por otra parte, respecto de las movilizaciones de los Equipos de Orientación Escolar, según coincidían los entrevistados, no habían visto ni sabido de una movilización tan convocada como las de protesta por la nueva normativa, en la cual hayan participado de forma activa los trabajadores de la Dirección de PC y PS. En la movilización del 28 de junio de 2018 registro el dicho de un grupo de trabajadores: “nos tocaron a nosotros”, “se metieron con nosotros”.

Pampliega Ana (2009), recupera la idea de Pichon Riviere acerca del pertenecer a grupos sociales, con la cual el autor sostiene que los grupos sociales a los que pertenecemos son estructuras de relación que, a partir de la práctica, elaboran en el sujeto tendencias afectivas, estéticas, conceptuales y de acción, que apuntan a dar respuestas a las cuestiones que se presentan en relación a ese otro y su naturaleza. Tal vez se podría llegar a interpretar esta postura, como una forma de simbolismos que surgen desde estos trabajadores hacia el adentro de las instituciones escolares y que inclusive pueden interpelar sus subjetividades, funcionando como una herramienta de fragmentación de las protestas en pos de la defensa del sistema educativo público.

Luego de la movilización del 28 de junio de 2018 a la Dirección de Cultura y Educación hacia la ciudad de La Plata, se volvió a repetir una marcha el 13 de julio del 2018. Ambas con la consigna “Derogación a la Resolución 1736/18”. Si bien ésta transcurrió con un número menor de convocados fue de igual modo representativo en cantidad de compañeros.

Se destaca que no se conoce hasta el momento una masiva lucha colectiva de estos trabajadores de la educación. Estas estrategias para su derogación continúan hasta la fecha con diversas medidas llevadas a cabo en los diferentes distritos. En Florencio Varela el día 27 de marzo de 2019, se reunieron por última vez integrantes de los distintos EOE del distrito y el sindicato SUTEBA para continuar con un nuevo plan de lucha por su derogación.

Otros cambios negativos que produce la sanción de la Resolución se pueden ver en la situación de revista de los trabajadores de los EOE. Si bien se conocen casos de otros distritos en los que se puso en marcha, en Florencio Varela hubo resistencia tanto de los EOE, por parte de las inspectoras de la secretaría de PS y PC, como así también por la contundente intervención del gremio SUTEBA. Todos ellos son actores claves para que, por lo menos en dicho distrito, no se logre su implementación, sin embargo, queda latente y puede ser aplicada en cualquier momento.

Una de las trabajadoras entrevistadas, comentaba la situación por la cual están atravesando en la institución:

“actualmente tenemos una estudiante que está desalojada, que nos enteramos gracias a que los vecinos del lugar me conocen y se acercaron a comentar la situación. Si hoy se aplicará la resolución en mi escuela, esto sería un tema que no podría resolver por qué no me alcanzaría el tiempo entre escuela y escuela. ¡Y ni te digo la falta de respeto para la familia porque los estaría dejando desamparados!”

Podría pensarse como un nuevo interrogante, aunque no de manera general, que la visión histórica social de la figura del trabajador social, aún es interpelada por el viejo paradigma de asistencia.

La puja en el cambio de paradigma se identifica no sólo en la comunidad a través de las demandas que surgen de ella puntualmente al Orientador Social, También esta misma puja, está inmersa en las situaciones planteadas por el resto de la comunidad educativa docente y directivo. Otra realidad es la del propio trabajador social, quien muchas veces inmerso en su tarea diaria no logra despojarse del viejo paradigma en su intervención. Si bien la asistencia no deja de ser una herramienta para este trabajador de la educación, la misma podría ser utilizada como una estrategia en la intervención y no tal vez como la intervención en sí misma. Es decir, si el niño no tiene una vacuna, en caso de ser necesario, se asiste a esta familia acompañándola al centro de salud más cercano para que el niño logre completar su calendario de vacunación. Se busca, asimismo, brindarle la herramienta necesaria para que en una próxima vacuna la familia no dependa de este trabajador social para aplicársela, sino que, por el contrario, sea ésta una herramienta generadora de un sujeto autónomo en el territorio.

Retomando lo antes mencionado, cabe señalar que llegada de esta Resolución resignificó en estos trabajadores el ideal de protesta, como símbolo de la práctica profesional cotidiana para aquellos que sustentan las mismas desde una pedagogía liberadora, característica del quehacer profesional de estos trabajadores en sus basamentos normativos y prácticos.

## 5– Conclusión

Para finalizar, se presentarán los hallazgos y aportes del trabajo. En el mismo, se propuso como objetivo principal dar cuenta de los cambios en la tarea diaria de los Equipos de Orientación Escolar, respecto de las modificaciones normativas de precarización laboral junto al examen de las acciones de protesta que se llevaron a cabo en el distrito de Florencio Varela en relación a ellas. En principio, se pudo observar que en el distrito de Florencio Varela no hubo modificaciones en el quehacer profesional cotidiano de estos trabajadores.

Si bien, la RFC 1736/18 no había sido implementada en el distrito, esto sí interpelaba a los trabajadores de la educación de diferentes formas. Tanto a nivel laboral, por la inestabilidad e inseguridad diaria acerca de lo que ocurriría con sus puestos de trabajo, como en lo personal: emociones cruzadas, descontento y el estado de incertidumbre que se impregnaba en las ideas de su presente y futuro, respecto a sus planes de vida. Si bien, como mencioné con anterioridad, en el distrito no se hizo efectiva dicha resolución al no haber una derogación de la misma, estuvo siempre latente su posible implementación.

Otro de los objetivos propuestos, un mecanismo clave para que la RFC no haya sido implementada, fueron las acciones de protesta que se llevaron adelante en el distrito. En Florencio Varela hubo una protesta activa, tras la incorporación de esta nueva Resolución. Parte de ello se debió a la intervención de las inspectoras de la modalidad de PC y PS, quienes decidieron desde el comienzo visibilizar esta situación en la comunidad siendo también, impulsoras y parte activa de las movilizaciones y acciones de protesta. El sindicato de docentes de la provincia de Buenos Aires SUTEBA, seccional Florencio Varela, fue otro de los actores centrales en el acompañamiento e implementación de propuestas gremiales que incidieron, para que no se llevaran a cabo, las medidas de ajuste y flexibilización laboral por parte del entonces gobierno provincial de María E. Vidal. Si bien estas acciones no significaron una efectiva derogación de la resolución, se logró que a diferencia de otros distritos la misma no sea puesta en marcha, en lo que a la práctica profesional refiere.

Por otra parte, tras realizar un análisis cronológico de la relación entre las normativas que enmarcan el quehacer profesional y el trabajo cotidiano. Se pudo conocer que la modalidad, desde sus

orígenes propugna por la construcción de un sujeto pedagógico activo, el cual conforme iban pasando los años fue tomando voz y una figura comunitaria preponderante. Este adquirió derechos, autonomía y una mirada humanizada en la intervención. Lo cual resignificó a lo largo de los años la figura del educador y del educando, donde la práctica pedagógica rompió las barreras del espacio aula y adquirieron, el territorio y su historia, un lugar central para pensar las intervenciones en contexto.

Esto interpela la tarea diaria de estos trabajadores, donde el espacio de intervención deja de ser únicamente el Equipo de Orientación Escolar y comienza a estar representada por el aula, la casa, el barrio y su comunidad. Sus intervenciones toman la connotación de prevención, contención, orientación y acompañamiento basados en la corresponsabilidad. Es decir, estas intervenciones no sólo son pensadas desde el E.O.E sino también, que de ellas forman parte las familias, los niños/as junto al resto de la comunidad educativa. Estos actores importantes pueden ser considerados para una próxima extensión de esta investigación (que en esta oportunidad fueron dejados de lado). Además, también son parte de la comunidad otros actores sociales relevantes involucrados en la trama, como los equipos técnicos de salud, entre otros.

Para continuar con la recapitulación de la tesis, se pretendieron conocer las representaciones que estos trabajadores construyen de su labor y el trabajo cotidiano, el cual requiere según manifestaban, de intervenciones pensadas y analizadas en contexto. Es decir, no son construidas en soledad, sino que, son intervenciones que requieren de las diferentes miradas que engloban a las distintas disciplinas que conforman el espacio del EOE. Por otra parte, cabe señalar que durante el transcurso de la investigación en las escuelas del distrito, no se pudo observar de forma efectiva la plena implementación de la RFC por lo antes expuesto. Sí se lograron visibilizar la mirada de estos trabajadores respecto a su tarea diaria y las significaciones que éstos fueron construyendo respecto a las normativas en las que sustentan el quehacer profesional tanto dentro como fuera de las escuelas, como así también las representaciones de su rol y compromiso social con la comunidad.

Por su parte, la protesta fue trascendiendo las barreras de significaciones para estos trabajadores de la educación. Según los entrevistados, se concibe a la educación como herramienta de lucha, no sólo a favor de la

proclama de los derechos laborales, también para muchos otros, como base simbólica de la práctica profesional desde una mirada humanizada y liberadora de la intervención.

Para finalizar, remarco la importancia de situarnos como colectivo de trabajadores en Equipos interdisciplinarios, en defensa de los procesos de restitución de derechos en nuestro país ante políticas que buscan fragmentar y subjetivar nuestras intervenciones desde un paradigma de cosificación del sujeto. Dentro de estas pautas, el Estado decide correrse y delegar su rol, en una sociedad avasallada por medidas de ajuste en todos los sectores, provocando la ruptura de lazos sociales. Es por ello que tejer redes de contención en materia de políticas de cuidados con la comunidad educativa, desde nuestra perspectiva, favorece la problematización de las situaciones que emergen dentro y fuera de las instituciones escolares, para llegar a una transformación social pensada desde políticas humanizadas.

## 5 - Bibliografía

- Arpiazú, María; Victor, Medina y Vanina, Panucci. (2008), “La historia nos nombra y nosotros nombramos la historia”. Proyecto educativo del Centro Educativo Complementario 802 Distrito de General San Martín Provincia de Buenos Aires Argentina, CIPES.
- Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social, “Comunicación N°06/12”. *Plan de avance continuo de los aprendizajes, Aportes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para favorecer las trayectorias escolares de los alumnos/as de Primer año de la EP.*
- DGCYE. “Comunicación 04/09”. *Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.*
- DGCYE. “Comunicado N°04/09”. *Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.*
- DGCYE. “Comunicación N°04/12”. *Aportes para pensar la intervención de los Equipos de Orientación Escolar y los Equipos Distritales de Inclusión Educativa en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes de los CESA.*
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Anuarios estadísticos (2006 a 2015), DiNIEE/ DiNIECE.  
Recuperado: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>
- DGCYE. “Disposición N° 76/18”. *Rol de los Equipos de Orientación Escolar.*
- Cazzaniga, Susana (2009) “Intervención del trabajo social” en *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cambours de Donini, Ana María y Pini, Mónica (2017) “Tiempos de incertidumbre para la educación en América Latina”, en *Neoliberalismo Tardío*, Delgado y Gradin, Documento de Trabajo N°5. FLACSO.

- Carli, Sandra (2006), “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente”, en Sandra Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Dias, Sobrinho, J (2010). *Democratización, cualidades y crisis de la educación superior*. Educ. Soc. 31 (113), 1223-1245.
- Ferreiro, Emilia: (2003) *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1968) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo veintiuno.
- Greco, Maria; Alegre, Sandra y Levaggi, Gabriela (2014), Manual “Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo” en *La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación.
- Godoy, Juan. (2015). *La FORJA del nacionalismo popular*. Buenos Aires: Punto de Encuentro, páginas 365-380.
- Pampliega de Quiroga, Ana (2009) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. 7ª Ed. - Buenos Aires: Cinco.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires. IEC-CONADU
- Terigi y Baquero (1997). “Repensando o Fracaso escolar pela perspectiva psicoeducativa” en Abramovic, A y Moll, J (comp s) *Para Além do fracasso escolar*. Porto Alegre: Paeryus.
- Materán, A. (2008). “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa” en *Geoenseñanza*. Vol. 13, nº 2. Pp. 243-248.
- Munnin, H. (1993). *La Dirección General de Escuelas (1817-1992)*. Asociación Trabajadores del Estado-Instituto de Estudios sobre Estado y Participación. Buenos Aires.
- Nuñez, Violeta (2006); *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*, Buenos Aires, Mimeo.

