

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Las prácticas técnico- profesionales en el campo socioeducativo en el marco de la política pública de la provincia de Santa Fe (2015-2020). El acompañamiento a las trayectorias en escuelas secundarias ante las demandas actuales.

Maestranda: Ana Josefina Gomitolo
Directora de Tesis: Mag. Bárbara Mántaras
Co-director de Tesis: Mag. Gabriel E. Bayeto

Santa Fe, 31 de agosto de 2020

Agradezco especialmente a Gabriel Bayeto ya
que sin su dedicado acompañamiento no
hubiese logrado realizar todo el recorrido y a
mi familia por la paciencia.

Indice

Introducción	5
Capítulo I.....	7
Acercamiento a las Intervenciones Técnico-Profesionales Desde la Perspectiva de la Política Educativa.....	7
1.1 Mirar la Escuela	7
1.2 Tema de investigación	8
1.3 Antecedentes y Definición del Campo de Estudio	11
1.4 Problema, preguntas y objetivos	12
1.4.1 Problema y preguntas de investigación	12
1.4.2 Objetivo General y Objetivos específicos	14
Capítulo II.....	15
Marco Teórico y Metodológico: de las Prácticas Profesionales a la Política Pública ...	15
2.1 Marco Teórico y Definiciones Conceptuales	15
2.1.1 ¿Desde Dónde Leemos las Prácticas e Intervenciones en el Marco de la esta Política Pública?.....	16
2.1.2 Las Trayectorias Educativas.....	18
2.1.3 El Acompañamiento a las Trayectorias.....	19
2.1.4 Las Intervenciones en el Campo Socioeducativo	21
2.1.5 Las Intervenciones de los Profesionales en las Escuelas	23
2.1.6 Intervenir para Acompañar las Trayectorias Educativas	24
2.1.7 La Demanda de Intervención de las Escuelas a los Equipos.....	25
2.1.8 La Posición de los Profesionales	26
2.2. Estrategia Metodológica.....	28
Capítulo III.....	33
Escuela, Contexto Socio-Político y Equipos Profesionales en la Provincia de Santa Fe	33
3.1 La Escuela Secundaria en el contexto Socio-Político.....	33
3.2 La Política Educativa de la Provincia de Santa Fe	36
3.3 La Intervención de los Profesionales desde el Marco Normativo	38
3.4 La Situación en la Provincia de Santa Fe.....	40
3.4.1. Ayudantes Técnicos docentes en función Dirección de Curso.....	43
Capítulo IV	45
La Inserción de los Equipos Socioeducativo Interdisciplinarios.....	45
4.1 Surgimiento de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios.....	45
4.2 El Equipo Socioeducativo Interdisciplinario de la Región IV.....	48

4.2.1 Demandas, Recurrencia y Criterios para Atenderlas	51
4.2.2 Las Intervenciones y sus Herramientas Según los Profesionales del ESI.....	55
4.2.3 Del Trabajo en Conjunto a la Decisión del Cómo Acompañar las Trayectorias.....	57
4.2.4 En Búsqueda Ampliar las Miradas	58
Capítulo V	62
Las Estrategias Institucionales Cuando No Hay Profesionales- Técnicos o Equipos en la Escuela.....	62
5.1 Caso-Escuela “El Camino”: Cuando No Hay Profesionales	62
5.1.1 Dinámica Institucional y Comunicación.....	64
5.1.2 Intervenciones Desde la Escuela.....	65
5.1.3 Demanda de Atención al Equipo Socioeducativo	68
5.1.4 Intervenciones del Equipo Socioeducativo	69
5.2 Escuela El Camino: Posibilidades y Obstáculos Para el Acompañamiento a las Trayectorias Educativas.....	71
Capítulo VI	74
Una Escuela y Sus Agentes Técnicos-Profesionales en la Escena Educativa Actual ..	74
6.1 El Caso-Escuela “El Puente”	74
6.1.1 La Estructura y su Dinámica.....	76
6.1.2 Los Profesionales en la Escuela “El Puente”	77
Capítulo VII	80
Intervenciones Conjuntas en el Campo Socioeducativo desde la Singularidad y Sus Avatares	80
7.1 Pricia: El Acompañamiento de las Trayectorias Educativas a Partir de la Construcción de un Caso	80
7.1.1 Solicitud de intervención al ESI	83
7.1.2 Intervención del ESI en la Escuela	84
7.1.3 Monitoreo del Abordaje de la Situación	85
7.2 Las dimensiones de análisis en la intervención de los profesionales en el campo socioeducativo y lo que el trabajo con Pricia nos revela.	86
Reflexiones Finales a Modo de Conclusiones	95
Agentes Técnico-profesionales e Intervenciones en el Campo Socioeducativo como Tema de Investigación.....	95
ESI, Gabinetes Psicopedagógicos y Escuelas	96
Un Aporte a las Políticas Públicas	105
Referencias.....	108
Bibliografía	115

Introducción

Este trabajo es el fruto de un largo recorrido en búsqueda de respuestas a numerosos interrogantes que se desplegaron al caminar las escuelas secundarias. Ser profesional en el ámbito educativo, en mi caso psicopedagoga, presenta significados contradictorios y desafíos que hay que estar dispuesto a afrontar. En una gama que se extiende desde la atribución de un poder casi mágico, capaz de correr o eliminar los obstáculos, hasta el escepticismo total del aporte al trabajo conjunto, por parte de los actores escolares. Cada situación que enfrentamos, provocó preguntas sobre el quehacer y el lugar que ocupamos dentro de la escuela, lo que hizo de motor para transitar el camino y continuar la búsqueda.

Y si bien no conseguimos todas las respuestas, encontramos que se abren nuevas y se convierten en nuevos retos. Esta investigación es una foto de ese andar. He aquí, uno de los motivos por el cual decidimos abordar la tarea de los profesionales en el ámbito educativo, pensándola desde las prácticas socioeducativas. Psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, técnicos con saberes específicos aportando, para acompañar a los jóvenes vulnerables, docentes y equipos directivos ¿qué estamos haciendo? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Con qué recursos? ¿Qué papel tiene el estado como garante de la escolaridad?

Dos escuelas secundarias, nos sirven de apoyo para anclar las preguntas. Consideramos importante priorizar la escucha de los protagonistas por sobre el relato, ya que las acciones dicen, aunque no hablen. En la primera escuela analizada, el intercambio con diferentes integrantes de la institución nos muestra la construcción de estrategias para enfrentar las problemáticas que surgen de la dinámica institucional y en la segunda, una experiencia directa de intervención habla por sí misma, sobre el accionar de los profesionales técnicos que intervienen de manera interna y externa a la institución. Este entramado permite visibilizar la tarea del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario de la región IV como dispositivo creado para concretar, en el ámbito educativo, el fortalecimiento de la política de inclusión socioeducativa, el apoyo y el acompañamiento a las instituciones educativas. Con el objetivo de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y adolescentes, y para concretar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes explicitados en la ley 26061 y entonces poder repreguntarnos ¿Qué

papel cumple cada uno, ¿cómo articulan? ¿Qué acciones concretas sobre la trayectoria de un estudiante podrán realizar?

Capítulo I

Acercamiento a las Intervenciones Técnico-Profesionales Desde la Perspectiva de la Política Educativa

1.1 Mirar la Escuela

Desde los comienzos de la tarea como profesionales en las escuelas secundarias, -allá por mediados de la década de los noventa- hasta la actualidad, nos interpela en la tarea cotidiana, como agentes educativos, observar la paradoja del “fracaso” de estudiantes en lograr finalizar su formación secundaria en los “tiempos” y “espacios” que ella propone, en contraposición con los logros obtenidos por ellos mismos en otros ámbitos. Estudiantes que se destacan en música o baile, deporte, literatura, o artes plásticas, que participan en agrupaciones sociales, o que ganan premios en concursos, mostrando habilidades, destrezas y saberes expertos; repiten de año advirtiéndose un alto grado de frustración. Dicha frustración puede traducirse en dificultades para afrontar situaciones referidas a la convivencia en la escuela expresados en una alta agresividad o una gran pasividad, apatía y/o desinterés. Siendo frecuentemente excluidos del Sistema.

Las “formas de aprender” adolescente han tomado nuevas características (Serres,2013), las TIC¹ han atravesado la cultura, las relaciones interpersonales, el ocio, la posibilidad de atender a innumerables códigos para comunicarse, la facilidad del acceso a diferentes fuentes de información, la realización de nuevas actividades, emulando al mundo real y configurando nuevos patrones cognitivos. La manera de aprehender la realidad es muy diferente para desenvolverse en ella y la Escuela secundaria de hoy permanece inalterable –aparentemente- desde su creación. Y decimos aparentemente, porque en realidad han operado innumerables cambios en los dispositivos educativos, que van desde los cambios sociales y culturales que intervienen, no solo en los actores del escenario escolar sino en la cultura institucional. Transformaciones producidas por diferentes enfoques en cuanto a qué y cómo enseñar y qué y cómo se aprende, a las concepciones de autoridad y disciplina, normas, saber y ciencia.

¹ Tecnologías de la Información y la comunicación. Se refiere al conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Incluyen las comunicaciones: Radio, televisión, telefonía y la digitalización del registro de contenidos: informática, telemática e interfaces.

Siguiendo a Frigerio podemos afirmar que “El territorio educativo está erosionado por las críticas que buscan desprestigiarlo, por las teorías que descreen de las instituciones, confundiéndolas con las organizaciones; pero también está amenazado por la deslibidinización de las prácticas.” (Frigerio, 2007, p.325). Haciéndonos eco de sus palabras, una de las muchas explicaciones a esta situación suele radicar en el modo en que los alumnos reciben los conocimientos en el aula y en la forma en que el profesor propone las experiencias educativas (Baquero, 2002). Prisioneros de un formato escolar que olvida la importancia del vínculo, de un lazo que sostenga, que subjetivice, un lazo libidinizado, que reconozca a su estudiante en su “aquí y ahora”, poniéndolo en un plano de igualdad respecto del saber (Freire, 1992).

Es necesario deconstruir los esquemas de “lo escolar” para repensar diseños curriculares y estructuras institucionales para que puedan ser más inclusivas, equitativas, democráticas. Repensar la escuela implica un proceso a realizar desde el interior de la misma con la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa. Es desde los mismos actores que se llevan a cabo las transformaciones, cuando se logra provocar la pregunta, el cuestionamiento sobre lo que se hace, como se hace, para qué y para quién teniendo como horizonte el derecho a la educación. Es decir, proponer la redefinición de “lo escolar” con la participación de toda la comunidad, desde una mirada política, partiendo de la propia experiencia y la lectura del contexto social, cultural y económico, teniendo en cuenta el juego entre los aspectos macro y micro de las políticas educativas e institucionales.

1.2 Tema de investigación

En este sentido es importante **el rol de los profesionales a través de las intervenciones en las escuelas y las miradas sobre las situaciones que se abordan**. Reconocer las condiciones actuales del escenario educativo, atravesado por complejos procesos sociales, para ofrecer espacios y tiempos que acompañen la transformación de la escuela secundaria en escuela inclusiva. Es necesario, entonces repensar el ejercicio profesional, analizar, debatir, problematizar la propia práctica disciplinar e interdisciplinar, deconstruir los modos de abordaje para

propiciar otros modos de imaginar maneras posibles de intervención “de todos y entre todos” (Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2010, p.1) y para todos.

Esta temática nos convoca porque nos vemos atravesados en nuestra tarea diaria, en mi caso particular como psicopedagoga en el cargo de Ayudante Técnico Docente en función Dirección de Curso, de una escuela secundaria pública de la ciudad de Santa Fe, siendo protagonistas de la política educativa. Cuestión que nos propone el desafío de lograr la distancia adecuada para articular un intento de visibilización y de análisis de las problemáticas y sus abordajes. Vislumbro así la oportunidad de aquel que conoce el terreno por el cual transita, de poder afinar la mirada sobre problemas viejos desde cristales renovados.

El incremento de las demandas ha sido exponencial principalmente centradas en los estudiantes y relacionadas con: transgresiones a las pautas escolares, apatía, ausentismo, violencia, entre otras, lo que requiere de nuevas perspectivas de abordaje en esta época fragmentada (Alegre, 2012) que implora el tejido de tramas, como lo expresan Greco et. al. (2014) en Los equipos de orientación en el sistema educativo.

Si la enunciación de la crisis conduce a la victimización, culpabilización o patologización de los sujetos, el problema se sigue recortando sin incluir a la escuela y sus modos de organización en tanto que nuestras herramientas teóricas mostrarán su insuficiencia a la hora de intervenir (p.12).

Se nos presenta con este trabajo, una oportunidad de hacer un alto en el camino y revisar, releer, resignificar las intervenciones y los abordajes de las situaciones para el acompañamiento de las trayectorias escolares, teniendo como horizonte los ejes enunciados como pilares básicos de la Política educativa santafesina, desde 2007 al 2019: “escuela como Institución Social, Inclusión Socio-educativa y Calidad Educativa”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe [MEPSF], 12 de diciembre 2019)

Es por estas razones que nuestro tema de investigación abordará específicamente **las intervenciones que realizan agentes técnico-profesionales** (Psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etc.) de los equipos que trabajan en el campo de prácticas socio-educativas en la Provincia de Santa Fe.

En primer lugar, abordaremos específicamente, el Equipo Socioeducativo Interdisciplinario creados en el año 2015, a los fines de intervenir como equipo de apoyo externo a las escuelas secundarias en el marco de la política educativa orientada al acompañamiento de las trayectorias educativas y en segunda instancia, aquellos espacios ya existentes al interior de algunas estructuras organizativas de las escuelas (departamentos, equipos y gabinetes psicopedagógicos. Lo haremos tomando como casos, dos escuelas secundarias de la región IV de la ciudad de Santa Fe, prestando atención a los escenarios de la intervención profesional, que se construirán también como casos desde su singularidad y relevando el marco normativo y legal en el que se inscriben sus prácticas.

Exploraremos distintas dimensiones de su actividad, marcos teóricos, modos de posicionamiento para intervenir en las problemáticas escolares, estrategias de intervención, particularidades de las demandas, herramientas utilizadas, articulaciones entre sus tareas, entre otras. Caracterizaremos las prácticas para identificar los elementos diferenciales entre la normativa enunciada a nivel provincial y aquello que efectivamente se materializa a nivel institucional, a partir de las voces de los actores en el período 2015-2020. Diversas disciplinas psico-socio-educativas y de otros campos del conocimiento como el de las políticas públicas iluminarán el análisis.

Si bien, los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios comenzaron a funcionar previamente a la puesta en vigencia del decreto 4583/15 que los crea oficialmente y regula sus prácticas, decidimos tomar este acontecimiento como el inicio de la investigación.

Deseamos hacer hincapié en la decisión de realizar la investigación a partir de las voces de los actores pues son los verdaderos protagonistas de las políticas públicas, pudiendo brindarnos múltiples elementos que contribuyen al análisis de los efectos de su implementación. Por consiguiente, propondrá una aproximación desde un enfoque de investigación cualitativa: ya que, en el transcurso de la realización de este trabajo, sólo existirían relevamientos estadísticos parciales sobre demandas y atención de las mismas, constituyéndose en un espacio de vacancia que esta tesis se propone abordar.

1.3 Antecedentes y Definición del Campo de Estudio

Comenzamos en este recorrido, apelando a las normativas que brindan el anclaje del quehacer de los profesionales en las escuelas, como así también permiten contextualizar la temática política y socialmente a la luz de los cambios históricos que atravesó el nivel secundario en el marco de los procesos latinoamericanos que describen Jacinto y Terigi (2007), Terigi (2008) y Carlachiani (2017).

Y sobre esta base hemos seleccionado estudios locales en función de la importancia que otorgamos a la contextualización de las problemáticas. Gabriel Eduardo Bayeto (2016), en su artículo de investigación “Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas”, describe y analiza las normas que regulan las prácticas profesionales desde la perspectiva de las políticas públicas y de inclusión educativa sus efectos en las prácticas, enunciando las paradojas con las cuales deben enfrentarse los profesionales en las escuelas secundarias.

María Beatriz Greco (2015), en su investigación “Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea” centrada en intervenciones institucionales de equipos de Buenos Aires y Río Negro, analiza las condiciones institucionales de las trayectorias educativas y la intervención sobre ellas a partir de experiencias colectivas.

En función de esto la invitación es sumergirnos en el análisis de las trayectorias educativas que describe Terigi (2007) que se despliegan en los escenarios actuales como un modo de hacer lugar a las subjetividades y legalidades que retoman Nicastro y Greco (2009) sumado el desafío que implica repensar los modos de acompañamiento a las mismas desde una mirada institucional de las intervenciones de los profesionales- técnicos en las escuelas.

Fueron los aportes de Ida Butelmann (1996) en “Pensando las instituciones: sobre teoría y prácticas en educación” que nos permitieron repensar los abordajes desde la contribución de la Psicopedagogía institucional que “constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto”. Apela a los conceptos de percepción social, representación social y del lenguaje como

instrumento de configuración situacional, para comprender la relevancia que cobra la contextualización de las acciones cuando se trata de instituciones educativas.

Además, se indagaron los documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación para los Equipos de Orientación, fruto de una construcción colectiva coordinada por Beatriz Greco (2014), donde aborda la dimensión institucional de las intervenciones, requiriendo la resignificación de la demanda, elaborando tramas para la construcción de dispositivos de intervención. En estas dinámicas se presentan obstáculos que producen malestar provocando recurrencias en los modos de abordaje como la fragmentación entre la acción de los actores y la pérdida del objeto de intervención ante el exceso y la multiplicidad de las demandas, dificultando la transformación del malestar en problema, como una nueva forma del Malestar en la cultura Educativa (Zelmanovich y Molina, 2012) De aquí la importancia de los profesionales en las escuelas como instrumentos de gestión del síntoma (Tizio, 2003).

1.4 Problema, preguntas y objetivos

1.4.1 Problema y preguntas de investigación

La educación secundaria en la Argentina, y particularmente en Santa Fe, se encuentra atravesando un momento complejo. Han operado en su territorio cambios sociales, culturales y económicos de manera vertiginosa que pusieron en jaque la estructura y el formato educativo visibilizándose su impronta expulsiva. Las variaciones producidas a través de diferentes políticas educativas desarrolladas en los últimos años se anclaron en diversos programas, a modo de ejemplo se pueden mencionar: Obligatoriedad², Plan de Mejoras Institucional³, en el plano nacional; y Programa Secundario Completo⁴, Vuelvo a Estudiar⁵, entre otros, implementados en el nivel provincial. Ahora bien, que efectos se alcanzan a vislumbrar de tales

² Consejo Federal de Educación. (2009) Resolución 79/09. "Plan Nacional de Educación Obligatoria".

³ Consejo Federal de Educación. (2009) Resolución 88/09. "Documento: Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora institucional".

⁴ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.(2017) Dirección Provincial de Educación Secundaria. Documento Secundario Completo. Ejes de acción en el marco del Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias.

⁵ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2013) "Vuelvo a Estudiar. Plan de Inclusión Socioeducativa.

iniciativas, ¿han dado el resultado esperado en cuanto a la calidad y equidad de los aprendizajes?, ¿han logrado incrementar el ingreso, permanencia y egreso del Sistema Educativo? Pese a los intentos de cambios declamados por los distintos programas, las instituciones educativas quedan en un lugar de impotencia ante la abrumadora irrupción en sus espacios, de una amplia gama de situaciones frente a las cuales se declaran faltas de recursos para intervenir.

El Gobierno de la Provincia de Santa Fe, a partir del 2008, inició la incorporación de profesionales conformando los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios, para dar respuestas a la demanda de acompañamiento y apoyo en el abordaje de las problemáticas surgidas, asistidos de protocolos de actuación, que se activan ante la irrupción de problemáticas sociales que desbordan el accionar de las escuelas.

Este nuevo dispositivo que introduce intervenciones de equipos de profesionales-técnicos externos a las escuelas, requiere ser analizado teniendo en cuenta que en 40 establecimientos de nivel secundario, de 215 en toda la provincia de Santa Fe de modalidad Técnica y Orientada, existen equipos y cargos profesionales provenientes de disciplinas del campo psico-socio-educativo que se encuentran desarrollando sus tareas al interior de las mismas, haciéndose necesario visibilizar su articulación con los nuevos actores que comienzan a intervenir.

Nuestra preocupación primera se focaliza en la manera en que se llevan adelante las intervenciones técnico-profesionales orientadas a las problemáticas actuales que se presentan en las escuelas. Es así que la pregunta central de la investigación es: ¿Cuáles son las modalidades de intervención técnico-profesionales en el campo de las prácticas socioeducativas que se realizan en escuelas secundarias de Santa Fe, en el marco de la Política Educativa orientada al acompañamiento de las trayectorias escolares?

De allí se disparan múltiples interrogantes sobre los efectos que producen las decisiones de dicha política: ¿Cuáles son las demandas de las escuelas a los técnicos-profesionales?, ¿Cómo priorizan éstos las intervenciones, qué obstáculos se les presentan en el desarrollo de su tarea? ¿Cuáles son los marcos conceptuales y normativos que regulan su actividad? ¿Existen elementos diferenciales entre las intervenciones que se realizan en escuelas que cuentan con equipos dentro de la planta escolar y las que no tienen estos profesionales? ¿Cómo se dan las articulaciones entre las prácticas que se realizan? ¿Cuáles son los posicionamientos

de los profesionales y qué percepción se tiene sobre sus prácticas? ¿Cuál es la percepción de los Equipos Directivos, profesores -y otros actores- respecto de la tarea desarrollada por los Equipos? ¿Qué implica orientar y acompañar trayectorias para los equipos, en diálogo interdisciplinario con otros profesionales y cuáles son sus dispositivos de trabajo?

1.4.2 Objetivo General y Objetivos específicos

De este modo, como objetivo general en esta investigación nos propusimos:

- ✓ Describir y analizar las modalidades de intervención de los profesionales-técnicos en el campo de prácticas socioeducativas, en dos escuelas secundarias de Santa Fe, en el marco de la Política Educativa orientada al acompañamiento de las trayectorias escolares, en el período 2015-2020.

Como objetivos específicos nos encaminamos a:

- ✓ Analizar cómo se traduce la normativa propuesta por el gobierno provincial en las intervenciones concretas de los profesionales-técnicos en dos escuelas.
- ✓ Visibilizar las particularidades en los modos de intervención en problemáticas del campo socioeducativo en escuelas que cuentan con profesionales y/o gabinete psicopedagógico y en las que dependen solo de la intervención del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario de la Región IV
- ✓ Explorar los marcos conceptuales y normativos en que se inscriben las prácticas que regulan la tarea los equipos técnico-profesionales.
- ✓ Conocer las demandas de intervención solicitadas por las escuelas, particularmente aquellas en que se presume vulneración de derechos de niños-as y adolescentes y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.
- ✓ Indagar los posicionamientos y percepción de las prácticas del equipo de intervención para abordar el acompañamiento de las trayectorias escolares a partir de las voces de los propios actores: Directivos, docentes, facilitadores de la convivencia, profesionales.
- ✓ Caracterizar las herramientas y los dispositivos de trabajo de los equipos técnicos-profesionales.

Capítulo II

Marco Teórico y Metodológico: de las Prácticas Profesionales a la Política Pública

2.1 Marco Teórico y Definiciones Conceptuales

La indagación sobre cualquier problemática nos arroja al camino algo de lo insospechado, o por lo menos ese es el deseo cuando uno comienza a caminar. Necesitamos algunos mojones que operen como referente para no perdernos y saber de tanto en tanto donde estamos parados y hacia dónde vamos. Pero lo que vamos a encontrar, entra dentro de la esfera de la incertidumbre. El ejercicio de desarrollar un movimiento subjetivo implica dejarnos atravesar por el no saber, por la duda y la imposibilidad de dejar de ser al momento de intentar ver.

Los mojones que estableceremos se erigirán desde una perspectiva teórica transdisciplinaria⁶ (Assoun, 2004) en tanto problematización de objetos de cruce entre disciplinas (psicología, sociología, antropología, pedagogía, psicoanálisis ciencia política y otros). Nos basamos en diversas líneas teóricas algunas de ellas toman como referencia el paradigma crítico-dialéctico (corriente francesa); con autores en argentina como I. Butelman, L. Fernandez, G. Frigerio, S. Nicastro, B. Greco que podríamos agruparlos dentro de Análisis Institucional que toma aportes del Socioanálisis Institucional. Además, tomaremos particularmente la contribución del Psicoanálisis en extensión y aplicación a los problemas educativos, por parte de autoras como H. Tizio, S. Brignoni, P. Zelmanovich. En el abordaje de las intervenciones en el campo socioeducativo tomaremos los aportes de B. Silva y las contribuciones de la pedagogía social desde M. Melendro Estefanía y V. Nuñez.

Para analizar las políticas públicas recurrimos a diversas definiciones y enfoques pasando por autores como L. Aguilar Villanueva, J. Subirats, R. Gomá y O. Oszlak. Asimismo será la contribución de la mirada de la antropología desde Cris Shore la que adoptamos, en su enfoque sobre la importancia de la mirada del actor en las políticas públicas, educativas en este caso.

Desde estas diversas posiciones teóricas -y la resonancia de sus lecturas- nos preguntarnos cómo se construye, cómo se hace una política pública. Para ello,

⁶ Si bien entendemos que constituye un desafío importante, haremos el intento debido a que se visualiza necesario, por la complejidad que representa abordar un problema educativo.

partiremos del análisis de las intervenciones técnico-profesionales en el campo socioeducativo y lo que sus prácticas efectivas nos permiten visibilizar, así como de lo expresado en las narraciones de sus actores y experiencias relatadas.

2.1.1 ¿Desde Dónde Leemos las Prácticas e Intervenciones en el Marco de la esta Política Pública?

Nuestra posición respecto del análisis de las intervenciones técnico-profesionales, representa un punto de vista particular pues la perspectiva de abordaje se realiza desde el ámbito educativo y como protagonista de dicha política, en el que me desempeño como profesional psicopedagoga en un cargo denominado Ayudante Técnico Docente en función Dirección de Curso, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Santa Fe.

Esta situación puede constituir un riesgo de contaminación en el análisis, por el sesgo de la mirada, pero se asume el mismo desde la posición implicada subjetivamente en los temas que trata. Dicha perspectiva, no obstante, puede ser altamente beneficiosa –tomando recaudos metodológicos y vigilancia epistémica- ya que existe un conocimiento del terreno donde se camina y consideramos también que propicia enfoques renovados sobre viejos problemas.

Es aquí donde la antropología realiza un aporte importante a nuestro trabajo porque tiende a resaltar la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por los actores al interior de las instituciones “en el terreno”. Los antropólogos tienden a enfocarse en cómo hacen las personas para darles sentido a las cosas, es decir, qué quieren decir para la gente estas políticas. Se interesan en los “puntos de vista del ‘nativo’” (esto es, el “modelo folclorista”) y el marco de referencia de los actores. Para comprender por qué funcionan o no las políticas, necesitamos saber algo sobre cómo son recibidas y experimentadas por las personas afectadas por ellas (Cris Shore, 2010, p.29).

Asimismo, es necesario retomar diferentes definiciones de políticas públicas para reflexionar sobre ellas, cuestionarlas, desarticularlas, repensarlas y así sentar posición para dilucidar el aporte de este trabajo de investigación al campo de las políticas públicas.

Retomando a Aguilar Villanueva (1996) indica que una política pública es “en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce” (p. 26).

Subirats y Gomá (1998) postulan las políticas deben considerarse como propuestas de regulación pública de los múltiples problemas y contradicciones que afrontan las sociedades actuales. Toda política pública entraña un mecanismo de asignación pública de recursos y oportunidades entre los diferentes grupos sociales con intereses y preferencias en conflicto. Mecanismo que opera en un plano más o menos autónomo respecto a las lógicas mercantiles, familiares y comunitarias. Las políticas, en consecuencia, implican opciones de fondo enraizadas en valores, paradigmas e ideas. Trasladan, de forma más o menos explícita, concepciones, referentes normativos e intereses a la esfera de la decisión colectiva. Y todo ello en un marco de entramados institucionales por donde transitan las interacciones concretas entre actores políticos. La estructura de oportunidades y límites que ofrecen las instituciones, así como las estrategias y habilidades de negociación de los actores, serán también variables a tener en cuenta como determinantes de cada resultado decisional. (p.14)

Por lo tanto, entiende a la política pública como un proceso de toma de decisiones.

Ozlak (1995) expone que para que exista una política pública debe existir un problema, una cuestión que esté socialmente problematizado frente a esto el Estado tomará una posición y analizará las diferentes soluciones, evaluará costos, beneficios, efectos, y elegirá una alternativa, la cual llevará a cabo.

En estas definiciones que retomamos, los autores realizan alguna contribución a esclarecer aspectos, características, niveles, procesos, que se dan dentro de las políticas públicas a fin de comprender de qué estamos hablando. Y, además incorporar una aproximación antropológica en este caso, para el abordaje

de lo educativo, ofrece un aporte valioso para el análisis, en el contexto de esta investigación.

Esta mirada antropológica, cuestiona el concepto mismo de políticas públicas como algo a ser problematizado e investigado... ¿Qué funciones tiene? ¿Qué estructura propone? ¿Por qué? ¿Qué intereses promueve? ¿Cuáles son sus efectos en los docentes y demás actores? ¿Cómo este concepto de políticas públicas se relaciona con otros conceptos normas o instituciones dentro de una sociedad en particular?

2.1.2 Las Trayectorias Educativas

En los últimos años, han proliferado innumerables estudios e investigaciones en torno a las trayectorias educativas evidenciando la preocupación en su tratamiento. Abordado desde diferentes perspectivas que atraviesan su significado, es indispensable considerarlas en el análisis del sistema educativo. Se trata de un sendero que construye el sujeto de la trayectoria, personal, individual, única cuando se integra y transita el sistema educativo. Pensarla no solamente desde el estudiante sino también de todos los actores que se interrelacionan en el ámbito escolar. Docentes, directivos, preceptores, asistentes escolares, profesionales-técnicos, secretarios, todos y cada uno de ellos construyen su propia trayectoria inédita, fruto de la convergencia de aspectos culturales, sociales, económicos, personales e institucionales. Cada relación establecida y situación vivida en esa comunidad que es la escuela condiciona trayectoria de los comparten espacios y tiempos.

Tomaremos para definirla el concepto brindado por Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2009) en "Entre trayectorias"

hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como itinerario en situación. (p.23)

Las trayectorias educativas están íntimamente ligadas con el concepto de tiempo, en un interjuego donde pasado presente y futuro se materializan en el sujeto de la trayectoria. Los sucesos que atravesamos en el transcurrir de nuestra existencia, marcan nuestro presente, nuestras decisiones y les damos un sentido reinventándolos en función de nuestras expectativas referidas al porvenir, proyectándonos hacia lo que vendrá.

Con nuestra historia y nuestra vida construimos un relato que no es sin otro. Sin los otros que, aunque no tengan una presencia en el aquí y el ahora hablan a través de la cultura, de las instituciones. No existen linealidades ni repeticiones ni secuencias es una narración construida por el autor de la trayectoria y solo adquiere sentido en el entramado del tiempo.

2.1.3 El Acompañamiento a las Trayectorias

Como enunciamos anteriormente, cuando hablamos de trayectorias educativas, nos referimos a los recorridos que realizan todos los actores escolares. Los docentes, directivos, el lugar que ocupe dentro de la organización escolar. Las trayectorias de cada actor se relacionan y modifican entre sí. Este concepto es crucial para pensar el acompañamiento.

De lo dicho hasta aquí plantearemos como hipótesis que las trayectorias de los estudiantes, de los profesores, de todos los que están en una organización educativa son un componente más de esa estructura organizativa y en simultáneo, por momentos, estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado, una producción de esa institución. Para que esto ocurra es necesario contar con un encuadre que realice un recorte situacional que focalice esta cuestión atendiendo a su complejidad. (Nicastro y Greco, 2009, p.42)

La trayectoria se traduce en pensamiento. Un pensamiento que implica actividad en sí mismo. No como opuestos -abstracción y acción- o contrarios, sino que el pensamiento dirige acciones que expresan pensamiento y que, en el mismo momento, las acciones lo modifican. Un pensamiento "pensado" como ruptura de opuestos, que abre, complejiza que habilita la pregunta y la palabra que cuestiona la

acción para que la acción lo ponga en duda. Y como ese pensamiento abre, la trayectoria se construye en ese espacio en el “entre” (Nicastro y Greco,2009).

Reflexionar entonces sobre el acompañamiento de las trayectorias educativas es pensar en ese entre, porque docentes y alumnos construyen sus trayectorias en ese espacio abierto por el pensamiento-acción. Desde una mirada institucional implica profundizar las articulaciones docente-docente, docente-estudiante, docente-directivo, docente-familia, requiriendo un encuadre previamente definido. Interrogarse, dejar lugar a la duda, al no saber, provoca el advenimiento del conocimiento. No se trata necesariamente de una presencia en un mismo espacio y tiempo del profesor y del estudiante, sino que tiene que ver con habilitar otros espacios y tiempos: el intercambio, la discusión, la reflexión sobre las acciones de seguimiento, más allá de la elaboración de una estrategia en particular.

Cuando recurrimos a idea de acompañamiento es inevitable que se nos presente la sospecha que se trata del armado de un dispositivo concreto -que quizás sacude un poco los tiempos y espacios determinados por la dinámica escolar-tutorías, visita de la supervisora, clases de apoyo, asesoramiento pedagógico; pero desde la mirada institucional se trata de poder abrazar la idea que las construcciones de las trayectorias educativas, se producen desde múltiples espacios haciendo foco en las articulaciones de las relaciones con los otros integrantes de la institución.

El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En ese territorio intermedio por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega. (Nicastro y Greco, 2009, p.58)

Así mismo, este despliegue se relaciona con la transmisión que implica construcción de subjetividades en el interjuego con las instituciones, dándose en el encuentro entre generaciones, asimetrías e historias individuales y colectivas. Para

que se produzca la transmisión, es necesario apostar a un plano de igualdad, pero desde un lugar distinto. Un encuentro entre trayectorias es un encuentro entre subjetividades que requiere de legalidades para diferenciarnos y no caer en la masificación o el individualismo. Estas legalidades al delimitar espacios, dan lugar, ofrecen oportunidades y ponen en manos del alumno las herramientas para la escritura de su propia trayectoria. Otorga autonomía, pero con el sostén de lo social, libertad que le permite desplegarse, no en soledad, arrojado a su suerte, sino en la trama de una institución que sostiene.

Este interjuego de subjetividades no se da sin un tiempo y un espacio, se constituyen en una situación. El paradigma contextualista o situacional rompe aquel centrado en el individuo como único comprometido con su aprendizaje, donde se opera sólo sobre el sujeto al cual se diagnostica, deriva, se reeduca o compensa, poniendo en tela de juicio su educabilidad (Baquero, 2002).

Por el contrario, entender lo social y lo individual como co-presentes y mutuamente constitutivo es comprender que el resultado nunca puede reducirse a alguno de sus elementos. Por lo tanto, en el acompañamiento están presentes ambos aspectos y la mirada para emprender la construcción de estrategias no puede prescindir del contexto. Los actores, los vínculos entre ellos, la comunicación, la organización, las normas conforman una trama que nos abre la mirada hacia donde es necesario dirigir y focalizar las acciones del acompañamiento, sin dejar de lado al sujeto, pero ampliando, como un paraguas el espacio de cobertura para pensar esos dispositivos de acompañamiento al momento de construirlos.

2.1.4 Las Intervenciones en el Campo Socioeducativo

En función de lo enunciado anteriormente, pensar el despliegue de las acciones para el acompañamiento de las trayectorias, frente a los problemas educativos que nos planteamos, requiere que sean abordadas en el campo socioeducativo.

Pensamos al sujeto del aprendizaje como un ciudadano con derechos a desarrollarse en todas sus dimensiones, capaz de incorporarse a la cultura dinámica de su contexto social, participando activamente en este proceso.

Las intervenciones de los profesionales en el campo socioeducativo, nos remiten a la intersección de lo educativo y de lo social, “un territorio simbólico híbrido

donde se conjugan prácticas educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social” (Silva Balerio, 2016)

En este sentido la Pedagogía Social es la que hace su contribución para darle a las acciones educativas un contenido eminentemente social. Como expone Melendro Estefanía, M (2013)

Por intervención “socioeducativa” hemos entendido una acción social de naturaleza y alcance educativo, en la cual la expresión “socioeducativa” pretende enfatizar la necesidad de una educación que, y cita a Caride (2005, p.57) “dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana”. (p.107)

Es necesario que la escolarización se convierta en un medio que promueva la integración social. Ampliar el escenario de implementación de acciones, programas y proyectos educativos a nuevos territorios y tiempos, en búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje y desarrollo personal, adecuadas a las necesidades e intereses de los jóvenes. Esta ampliación requiere construir tramas con las demás instituciones que integran la comunidad del estudiante, de manera tal que los entrecruzamientos entre ellas potencien la mejora de las condiciones para ejercer los derechos y limiten la exclusión social.

En definitiva, una de las posibilidades que nos otorga la Pedagogía Social, con su plasticidad para la adecuación de su mirada a los contextos sociales, es que nos permite repensar cuales serían los objetos culturales necesarios de ser transmitidos para que el estudiante logre incorporarse a su comunidad, es decir, logre los aprendizajes relevantes de manera tal que el sujeto encuentre su lugar en la cultura donde tiene que incluirse (Nuñez,1999). Y a su vez, encontrar nuevas formas de responder a los interrogantes que nos presenta los desafíos de la vida cotidiana en la actualidad.

2.1.5 Las Intervenciones de los Profesionales en las Escuelas

La incorporación de profesionales psicopedagogos/as, psicólogo/as, trabajadores sociales, licenciados/as en ciencias de la educación, y otros/as en las organizaciones de las escuelas, alrededor de 1950 (Passano, 2004) se realizó bajo el paradigma médico; enfoque bajo el cual, el profesional era el encargado de detectar, diagnosticar y asesorar o derivar, si fuera necesario, al alumno que saliera de la norma. Aplicando test, analizando en soledad y dando las indicaciones para lograr que ese alumno desviado logre compensar y volver a igualarse a sus compañeros. Efectivamente era funcional al sistema educativo, estructurado sobre la base de la homogeneización en ritmos de aprendizaje, en espacios y tiempos.

La complejidad de los tiempos actuales, requiere una mirada más amplia que permita dejar de focalizar en el sujeto, para buscar abordajes institucionales desde un trabajo conjunto, dejando la necesidad de dar respuestas urgentes y mágicas a las problemáticas que se demandan.

Este doble movimiento supone atender, al mismo tiempo, a la singularidad y situacionalidad de los sujetos, promoviendo miradas, escuchas e intervenciones contextualizadas. Pasa del individuo, la falta y el déficit a las relaciones y las situaciones donde los sujetos se vinculan, con encuadres de trabajo propios del ámbito de la educación. En esta perspectiva institucional la pregunta se centra en las condiciones que hacen que los sujetos se vean o no habilitados para aprender y enseñar y se aleja de modalidades que definen categorías de sujetos, establecen capacidades o incapacidades individuales como si se tratara de atributos fijos y definidos de una vez para siempre. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina [MENA], 2010, p.9)

El trabajo en las escuelas demanda una tarea interdisciplinaria donde cada saber conserve lo propio, pero se proyecte en función del problema a abordar. Siempre en la perspectiva del trabajo con otro. Por esta razón se constituye en una intervención política que tiene como horizonte el derecho a la educación de calidad con equidad, de todos, entre todos y para todos.

¿Qué entendemos entonces por intervención? Una acción, un pensamiento, una construcción con otro que provoque una transformación de una situación que habilita un espacio para encontrar otro modo de mirar, de hacer, de reflexionar sobre esa situación. Presencia y acompañamiento que permite abrir preguntas, cuestionar, revisar para buscar nuevas formas y sentidos. La entendemos también como propuesta que invita a arriesgarse a transitar los espacios entre las relaciones que se establecen: entre los actores educativos, entre organizaciones, entre contenidos, entre procesos, entre dispositivos.

2.1.6 Intervenir para Acompañar las Trayectorias Educativas

Desde la mirada institucional que hemos adoptado requiere recurrir a un encuadre de trabajo ya que no se trata de acciones deliberadas o decisiones urgentes. En términos organizacionales implica un marco de trabajo con criterios y propósitos delineados que dé lugar a la terceridad, que tenga como objeto la situación de acompañamiento, que no sea rígido, sino que permita cierta movilidad para acomodarse a las situaciones y necesidades que surgen, pero lo suficientemente estable de manera tal que mantenga la continuidad para no perder la cualidad de encuadre (Nicastro y Greco, 2009).

La intervención supone una manera de acompañar a otros de la escuela en lo habitual de sus prácticas y a la vez, una forma de interrumpir procesos no deseables que se expresan en modos de la desigualdad, el autoritarismo, el no reconocimiento de otros y de sus derechos, la incomunicación, la falta de decisión y de responsabilidad, entre otros. En este sentido las intervenciones de los equipos son de carácter político tanto como lo es la educación porque crean vínculos más democráticos y garantes de los derechos, así como de las obligaciones de todos/as. (MENA, 2010, p.4)

El vínculo social está debilitado debido a la fragmentación social y la escuela no es ajena a este fenómeno, ante el desencuentro entre los actores se produce la desvinculación, que en el ámbito de la intervención se traduce en derivación. Es así que, en lugar de habilitar un trabajo conjunto, transformando el malestar en

problema, fragiliza el lazo, desvía las responsabilidades sobre la construcción de la intervención, desvinculándose. Paradójicamente el lazo es lo que da sentido a la tarea de los profesionales (Zelmanovich y Molina, 2012).

El acompañar las trayectorias invita a hacer tramas a ligar no solo entre sujetos sino entre instituciones. La trama ya existe, pero se recrea y se modifica es lo que sostiene a los sujetos y hace que permanezcan y que perduren las relaciones. Si no se logra el lazo con los sujetos y entre los sujetos esto se convertirá en una interferencia que obstaculizará el acompañamiento.

La intervención es un proceso que, para su estudio, pueden advertirse cuatro momentos. No implican un orden establecido temporalmente, sino que se producen superponiéndose ya que suponen una construcción: la problematización, la construcción del objeto de trabajo, el despliegue y evaluación de la intervención y los dispositivos que se inventan como organizadores de la acción. (MENA ,2010).

2.1.7 La Demanda de Intervención de las Escuelas a los Equipos

Las demandas, como solicitud de intervención de los profesionales, son variadas y se caracterizan por ser urgentes y de resultados inmediatos. No poseen el registro que existen múltiples factores interviniendo, que su configuración tiene una historia y que requiere un abordaje complejo y conjunto. Lo cual implica tiempo y espera que es lo que, al parecer, escasea en las escuelas, como un rasgo también de nuestra época.

Existe, además, una suerte de desvinculación en la responsabilidad de quien produce la demanda, entendiendo que al producirla finalizó la tarea, desimplicándose subjetivamente. Esta demanda al ser múltiple y urgente provoca la pérdida del objeto de trabajo para los profesionales también reproduciendo el modelo por el cual fue demandado.

El objeto de trabajo de un equipo no es uno, ni fijo ni inamovible, se amplía desde el habitual “problema del alumno/a” a un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo. Por ese motivo, las unidades de análisis a constituir trascienden al “sujeto problema”, a la relación conflictiva entre dos o en un grupo, y siempre están contextualizadas en la escuela

como espacio específico. El desafío es entonces, ya no la sola respuesta ante situaciones “difíciles” con sujetos “difíciles” y conflictivos que participan en ellas. El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. (Greco, Alegre y Levaggi, 2014, p. 11)

En este sentido se desprende que la demanda no es lineal, sino que requiere ser resignificada, reformulada y desplazar la mirada de un sujeto hacia los sujetos en relación, los contextos, las situaciones, los espacios, las formas de enseñanza y la organización escolar. Es decir, desplazarla hacia la mirada institucional, problematizarla, cuestionarla para construir un problema. Que abandone el sentido de queja y su significación paralizante para que, a través de su lectura compleja se la pueda capitalizar para el proceso de problematización y de construcción de dispositivos.

Es importante que esta demanda pueda ser leída en tres planos: como proyecto político, tomando la realidad histórico-político de la comunidad, como organización es decir el conjunto de relaciones entre personas, espacios, costumbres y como sujeto con sus modos de pensar, sentir y con su historia personal. Estos tres planos tienen su complejidad propia y no son el uno sin el otro, pero en ese entramado que establecen, nos da la posibilidad de escapar de la lógica binaria, del sujeto portador del problema sobre el cual hay que intervenir. Esto no representa oposición a la atención individual, sino que la reconfigura desde un marco de abordaje institucional.

2.1.8 La Posición de los Profesionales

Tal como nos hemos referido antes y al explicitar otros aspectos de la temática, se ha dejado entrever la importancia y la necesidad de una posición clara de los profesionales trabajando en equipo.

Tomamos las palabras de Tizio (2003):

En el discurso corriente la posición hace referencia a la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. Para el psicoanálisis esta ubicación tiene que ver con una interpretación que se desconoce pero que funciona. Dicho en otros términos la posición subjetiva se refiere a la modalidad de goce. (p.24)

La posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que pueda implicarse, visibilizarlo, reconfigurarlo y tomar las decisiones oportunas para precisar las acciones que llevará adelante. Esta posición para el psicoanálisis tiene una determinación inconsciente, lo que significa que existen aspectos que escapan al profesional. En consecuencia, no todo tiene posibilidad de control, no todo puede ser regulado, reconocer que existe lo imposible, es parte constitutiva de la posición del profesional. Aquello que queda por fuera, lo que no puede ser ligado, que escapa a la simbolización, se explica desde el psicoanálisis por un goce. Ese límite en la subjetividad confronta al profesional con la imposibilidad y se presenta como un malestar.

Este malestar, frecuentemente es la expresión de un síntoma. Un síntoma que implica la emergencia de una verdad desconocida por la conciencia del sujeto. Es satisfacción y sufrimiento por su repetición. Es la representación de esa parte rechazada, reprimida y que insiste en expresarse. Algo que se dice y algo que satisface, más allá de la vivencia dolorosa consciente. Tomar la queja inicial para interrogarla, puede dar la oportunidad de producir un saber acerca del síntoma en juego. Pensamos el síntoma como un intento de solución, no como el problema, pues viene a denunciar que algo pasa.

Las escuelas también producen síntomas que es necesario leer y traducir, a partir del malestar y de aquello que viene a denunciar. Y así como en la clínica psicoanalítica no se trata de eliminar el síntoma para lograr el "ideal de normalidad" (Sosa 2008), en las intervenciones institucionales tampoco. Se trata más bien de conseguir que la comunidad produzca un modo de satisfacción que le permita sobrevivir y al igual que el individuo, soportar la vida.

En las instituciones educativas, si se interpela directamente al síntoma, resulta una reacción negativa como el extravío de la función del profesional con la consecuente profundización del mismo, y los efectos expulsivos en sus prácticas.

Un posicionamiento frecuente de los profesionales ante los problemas, tal como lo explicita Elena de la Aldea (2004), es esta noción que la comunidad está en riesgo y el único “salvador” es el profesional. Deviene de un ideal de comunidad y que, al no ajustarse a él, el único capaz de transformarla hacia ese ideal es el profesional, sin observar cómo está constituida esa comunidad educativa, que aspectos se desarrollaron que producen su supervivencia, su transformación. Esto se convierte en obstáculo, ya que su mirada se focalizará en las imposibilidades y los defectos de esa comunidad.

Si existe un “salvador” es porque hay una víctima que no sabe, impotente ante la situación, a la que hay que ayudar, a la que hay que salvar. Tornándose casi imprescindible que conserve ese lugar de víctima pues, de lo contrario, desaparece el lugar de héroe, de salvador. “La subjetividad heroica hace cosas por los otros, y de esa forma se suprime al otro como sujeto y también a sí mismo: tanto el héroe como el salvado quedan abolidos como sujetos” (de la Aldea, 2004, p.5).

En la complejidad de los tiempos de satisfacción de demanda inmediata, de cumplimiento de deseos instantáneos, donde la respuesta se la requiere casi al mismo tiempo que se introduce la pregunta, el profesional cae en las redes de la urgencia, como si ese espacio que provoca la situación no se tolerara vacío y es necesario llenarlo para evitar la angustia de “no saber”. Esto solicita la acción inmediata para prevenir la catástrofe, no requiere de los otros porque ellos “no saben qué hacer” y no es posible tomarse el tiempo para pensar, analizar, correrse del problema para verlo en sus múltiples dimensiones. La acción individual e inmediata prevalece por sobre la reflexión con otros.

Va de suyo la necesidad de repensar las funciones de los profesionales a partir de sus intervenciones, del tipo de lectura (no literal) de la demanda que reciben, y en qué medida puede permitir un vacío que habilita el trabajo simbólico.

2.2. Estrategia Metodológica

Con el fin de describir y analizar las modalidades de intervención de los profesionales-técnicos, en el campo socioeducativo, en escuelas del nivel

secundario de la ciudad de Santa Fe nos proponemos realizar una indagación de las prácticas institucionales y profesionales efectivas, y sus marcos normativos en el contexto de creación de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESI) para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes desde el 2015 hasta el 2020. Se utilizan técnicas y estrategias propias de la metodología cualitativa apelando a diversas fuentes de recolección de información.

Como estrategia central de la investigación se realiza un estudio de casos múltiples de naturaleza holística ya que, como enuncia Yin (1984)

Un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes. (p.9)

En esta estrategia metodológica en particular (que se complementará con otras) las unidades de análisis son los casos construidos. En la escuela “El Camino”, que es la primera presentada como caso, las unidades de análisis se constituyen a partir de los agentes educativos entrevistados: directivos, docentes, así como también los profesionales del ESI que interviene en la Región IV. Esto permite visibilizar diferentes intervenciones y relatos de las mismas desde lugares y posicionamientos diversos dando cuenta de las particularidades de la intervención socioeducativa en una dimensión micro-política.

La escuela “El Puente” es “caso” y a la vez unidad de análisis, que refiere a las intervenciones de los profesionales con la estudiante que es destinataria de las mismas, planteando los problemas que afrontan los agentes técnico-profesionales estudiados en el marco de la política educativa. Allí se construye una experiencia de intervención como caso singular, en la que se profundiza sobre la trama íntima de la situación y se indaga partiendo desde la dimensión subjetiva en juego en la demanda de la estudiante, y constituyéndose como paradigma (Agamben, 2008) de las prácticas estudiadas. En esta construcción se realiza un análisis desde un enfoque de la clínica socioeducativa (Zelmanovich, 2011) inspirada en el Psicoanálisis donde convergen práctica, clínica y teoría (Cancina, 2008). Los hallazgos de la investigación desde esta perspectiva son el resultado de la resignificación, es decir una lectura retroactiva de las intervenciones en la práctica a partir la teoría.

La elección de los casos fue pensada con un criterio instrumental, es decir, no por el caso en sí mismo sino con el fin de abordar y conocer el despliegue de las prácticas y los modos de intervención técnico-profesionales, en el escenario real que se llevan a cabo. No hay pretensión modélica sino la posibilidad de comprender situaciones en contextos disímiles y conocer cómo se tramitan las tensiones entre escuelas y familias, desde la singularidad que caracteriza cada caso.

Se tuvo en cuenta también, el beneficio de las posibilidades de acceso, la disponibilidad de recursos, la facilidad de abordaje, la importancia del equilibrio y la variedad que representan los casos en la investigación. Se pretende, en realidades múltiples, abordar las visiones diferentes y contradictorias que se presentan no sólo en el decir de los protagonistas sino desde la información compartida desde sus acciones (Stake, 1995). En esta investigación, la variedad está dada en los modos de inserción profesional de los dos casos-escuelas abordados, mientras que en una de ellas se profundiza “in situ” el detalle de una situación de intervención, en la otra escuela se privilegia el conjunto de voces de distintos actores sobre estas prácticas.

Se convierte entonces, en un desafío construir una investigación válida y fiable (Yin, 1984) tomando todos los recaudos metodológicos tanto desde el diseño de la investigación, pasando por la colección de datos -utilizando múltiples fuentes de evidencia-, su composición -con informantes claves- y análisis.

Las dos instituciones elegidas, pertenecen a diferentes barrios de la ciudad de Santa Fe, pero la población atendida es de procedencia socio-económico-cultural similar y ambas conciernen al ámbito de injerencia territorial del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario. En una de ellas, a la cual denominaremos “El Camino”, se aborda la percepción de los actores sobre las problemáticas, sus acciones para el acompañamiento de las trayectorias y el lugar de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios ante las demandas. Dicha escuela no cuenta con cargos de profesionales técnicos en su planta organico-funcional y se ubica en un barrio de viviendas populares de trabajadores en los límites de la ciudad, a la cual asisten los estudiantes que habitan en cercanías de la escuela y de la costa santafesina.

En esta escuela, el acercamiento es a través de observaciones directas y entrevistas abiertas y en profundidad con un Directivo una Facilitadora de la Convivencia y dos Docentes; ya que en el diálogo y el intercambio se produce la riqueza de la narrativa de lo vivido. Las experiencias ante las diferentes

intervenciones, aportan la voz de aquel que es protagonista y posibilita visibilizar desde lo concreto cómo se despliega la política pública.

La segunda escuela, El Puente posee dentro de su planta de personal estable, profesionales-técnicos conformando un Gabinete Psicopedagógico. Se ubica en una zona centro-norte de la ciudad a la que asisten estudiantes provenientes de diversos barrios de la ciudad, según sus manifestaciones, atendiendo al deseo de sus padres de una educación de mayor calidad a la que brinda la escuela de su barrio. Para acercarnos a esta escuela, se realiza un modo de abordaje etnográfico con la inclusión de una situación singular de intervención en proceso, desarrollada durante un año y construida como caso. El enfoque etnográfico permite “estando ahí”, ver “desde adentro” la situación en contexto desde la trama íntima de los acontecimientos y su complejidad. La vivencia de los sujetos, las relaciones que se establecen, las acciones llevadas a cabo para el abordaje, las decisiones en las intervenciones desplegadas y los posicionamientos adoptados en el caso, “hablan por sí mismo”, más allá del relato que nos podría realizar los profesionales que participaron.

Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender. (Guba, 1978 como se citó en Martínez Miguelez, 2005, p 2)

La decisión de abordar dos escuelas con diferentes estructuras, una con equipo profesional de apoyo bajo la figura de Gabinete Psicopedagógico y la otra no, otorga la posibilidad de entrecruzar datos e información sobre la existencia, de distintos modos de intervención de acuerdo a los recursos propios de cada institución, sus dinámicas internas y la perspectiva de abordaje de las problemáticas de las y los adolescentes.

Se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad, al ex coordinador e integrantes del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario, con ejes definidos, que nos permitieron tener la amplitud necesaria, para captar aspectos diversos de aquello que nos propusimos indagar en base a una guía flexible, que posibilitó la repregunta para clarificar los conceptos enunciados. Además, la interacción en reuniones de

trabajo y en conversaciones en distintos espacios compartidos, en función de una intervención concreta debido a una presunta vulneración de derechos de una adolescente. Esto nos permitió realizar un entrecruzamiento de información, y combinación de elementos de análisis para aportar validez de la investigación.

Asimismo, parte sustancial de esta tesis se basa en un relevamiento y análisis documental de la normativa y los marcos legales de intervención de los equipos y profesionales-técnicos, así como la legislación en que se enmarca la política educativa del período estudiado. Constituyéndose en otra de las estrategias empleadas para abordar nuestro objeto de estudio.

Para la construcción del marco teórico metodológico referencial se partió de un análisis bibliográfico indagando artículos de revistas científicas e investigaciones referidas a las intervenciones de los profesionales en el ámbito educativo de nivel secundario. Esta búsqueda se estimó necesaria a fin de conocer el área de vacancia, posibilitar un aporte al saber y trazar las líneas de análisis del trabajo de campo organizadas. También se efectuó un estudio de organigramas y documentos emanados del Ministerio de Educación hacia las escuelas a los fines de ubicar el encuadre de trabajo en el cual se despliega el entramado de acciones de los actores institucionales.

Capítulo III

Escuela, Contexto Socio-Político y Equipos Profesionales en la Provincia de Santa Fe

3.1 La Escuela Secundaria en el contexto Socio-Político

La Educación Secundaria en Argentina ha atravesado diferentes etapas en la historia nacional. Dichas políticas referidas a la formación de los adolescentes, estuvieron al servicio del marco ideológico político imperante en el momento histórico que se llevaron adelante. Surge de principios enciclopedistas y elitistas.

Si los objetivos de los estudios primarios eran igualar y homogeneizar, en una sociedad que, en un contexto de inmigración masiva requería -según los ideales decimonónicos- la integración cultural que sirviera al propósito de conformar una nación; la escuela secundaria, por el contrario, aspira a diferenciar y especializar. Preparar para el trabajo o para estudios posteriores dirigiéndose sólo a aquellos que tuvieran acceso a la misma. Se focaliza en la selectividad a diferencia de la escolaridad primaria que se centra en la masividad. Así lo expresa Terigi (2008, p.65) "Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su currículum se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era "para todos".

Con la llegada al gobierno de Perón (en 1943 como titular del Departamento de Trabajo y Previsión y luego en las sucesivas presidencias) se produjeron cambios sustanciales en la sociedad de orden político, social, económico, cultural y educativo. Las reformas educativas implementadas, tenían sus fundamentos en el 1° y 2° Plan Quinquenal que "destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo, el principio democratizador de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos, una modalidad de compensación que debe ofrecerse a quien no tiene oportunidades de educación que otros poseen" Panella, C. (2003) Con la creciente industrialización bajo una concepción nacionalista y antienciclopedista se impulsó la enseñanza técnica, observándose un aumento considerable de la matrícula en el nivel estudiado, en

especial en las modalidades técnica y comercial. Un sector que no tenía acceso al nivel secundario se incorpora: los hijos de los trabajadores. En el 44 se creó la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) encargada de organizarla. La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) concentró la enseñanza técnica no tradicional creada por el peronismo.

La Dictadura Militar de 1976, también selló su impronta en la esfera educativa con un fuerte carácter de disciplinamiento y de restauración del orden social, funcional a los sectores de intereses dominantes. Según Gabriela Gamberini citada en Unicen,(s.f.) predomina una “perspectiva técnica de los contenidos curriculares y de las metodologías didácticas, concepciones de enseñanza y aprendizaje unidireccionales, con énfasis en la transmisión de valores y normas tendientes a la formación de un sujeto cada vez más domesticado, acorde a ese contexto socio-histórico”. (2do párrafo)

A través de distintos sistemas diseminaron el miedo por lo que imperaron las lógicas de fuerza y una estructura de poder piramidal y de corte verticalista: inspectores, docentes, estudiantes, todos debían ajustarse al orden impuesto y cualquier atisbo de pensamiento libre u expresión de opinión era suficiente para ser censurado, despedido, proscrito o desaparecido. Fue tal el sello en el sistema educativo que se convirtieron en creencias y prácticas educativas que aún hoy sobreviven y son difíciles de revertir.

En 1983, con el advenimiento de la democracia se generaron debates en torno a la educación y especialmente el nivel secundario. En 1984 se realizó el Congreso Pedagógico Nacional con una amplia participación de diferentes sectores sociales y si bien no devino en una inmediata reforma, cumplió con el propósito de interesar a toda la población y sus enunciados siguen atravesando las políticas educativas actuales. (Storni, 1995).

A partir de allí la Educación secundaria, se convirtió en el blanco de variados ataques debido a múltiples cambios que conmovieron su sentido y develaron su obsoleta estructura para satisfacer las necesidades sociales. Se realizaron numerosos intentos de introducir algunos cambios focalizados en la evaluación pedagógica, pero sin los resultados esperados.

En la década del 90”, con un cambio en la orientación partidaria gubernamental y la opción por un modelo neoliberal con fuerte incidencia en la región. se implementaron políticas que se tradujeron a nivel educativo, con la

sanción de la Ley Federal de educación N° 24.195, el 14 de abril 1993. En esta normativa el estado se convertía en un estado gerenciador y sus estándares de calidad, eficiencia y eficacia -trasladado del ámbito empresarial- se establecía de acuerdo a parámetros cuantitativos, dado por los organismos internacionales, pero permanecía mudo ante la demanda de “equidad” (Agudo de Córscico, 1995).

Una réplica de la reforma educativa española, que, sin haber sido evaluada en su territorio, se transfería a nuevos espacios con la ilusión de alcanzar las metas de calidad declamada. Uno de los aspectos positivos fue que se extendió la escolaridad obligatoria 2 años quedando a criterio de las jurisdicciones provinciales la decisión de “primarizar” el 8vo y 9no año o “secundarizar” el 7mo, unificando la educación básica y postergando la elección de la especialización. Aquí la educación de los adolescentes aspiraba a la formación para los nuevos puestos de trabajo que la nueva década traería con la apertura al mundo, el ingreso de la tecnología y la revolución de las comunicaciones.

La extensión de la obligatoriedad promovió la permanencia en el sistema educativo de adolescentes que, en el ingreso al nivel secundario quedaban fuera. Esto movió los cimientos sobre los cuales se había edificado el nivel medio. Una población con características propias vino a provocar y cuestionar la estructura, que mostró aún más su carácter expulsivo.

La idea de que una innovación tendrá éxito si es bien explicada y si los docentes son convenientemente instruidos, suponía una falta de entendimiento respecto a las complejidades de los procesos de enseñanza y de las dinámicas sociales en las que éstos están insertos (Contreras, 1996). Es así que una vez más una estructura nueva no garantiza la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Sin la suficiente evaluación sobre los resultados reales del Polimodal, este proceso llega a su fin a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006. Dicha ley específica en el artículo 4 que el Estado es el encargado de velar por la calidad educativa, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad previendo la participación de las organizaciones sociales y las familias. Prolonga la obligatoriedad a todo el nivel secundario y enuncia las condiciones para que cada jurisdicción garantice el acceso, la permanencia y el egreso de los adolescentes al sistema. No plantea una reforma estructural, profunda, sino que los cambios se realizan a nivel de formas apelando a una transformación gradual y articulada con otras políticas que garantizaran la obligatoriedad.

Si la extensión de la escolaridad con la Ley Federal conmocionó un sistema cuestionado, más aún con todo el nivel secundario obligatorio. Ahora, es responsabilidad de los actores del estado, la permanencia en el sistema de los adolescentes. Las reglas de juego cambiaron y es tiempo de jugar un nuevo juego. Un juego en el que participen todos y que no falte ninguno. Donde se pueda pensar en ofrecer igualdad de oportunidades, y un mismo punto de partida. No basta con el tránsito por el nivel, sino que se trata de brindar oportunidades verdaderas de inclusión social, a través del acercamiento al conocimiento y al saber, donde podamos fortalecer con herramientas adecuadas para el desarrollo personal y social.

3.2 La Política Educativa de la Provincia de Santa Fe

En sintonía con las políticas educativas enunciadas a nivel nacional principalmente por la adhesión a la Ley de Educación Nacional 26206, promulgada en el año 2006, en el marco de las decisiones tomadas por el Consejo Federal de Educación y con la llegada a la gestión provincial del Frente Progresista Cívico y Social, la provincia de Santa Fe, a partir del año 2007 hasta el 2019, explicita su política educativa sobre la base de tres pilares que atraviesan todos los planes y programas educativos llevados adelante durante el período investigado: “La escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe [MEPSF], 2019).

Pensar la escuela como **institución social** es entenderla como una entidad entramada con otras instituciones en un territorio, con características propias, teniendo en cuenta el contexto social, cultural, histórico y político. Interpelada, por las complejas problemáticas sociales demanda tender puentes para abordarlas colectivamente y así provocar nuevos sentidos de vida, de hacer, pensar, ser y estar con otros. Convertirse en garante de protección, integración, conexión con el mundo cultural y de construcción de ciudadanía. Recrea y reproduce valores y bienes culturales que los actores sociales consideramos necesarios para promover la igualdad en la sociedad a través de la acción política de educar en valores, participación, solidaridad, democracia, diálogo y respeto.

Retoma también el concepto de **calidad educativa** desprendiéndose del significado de eficiencia y eficacia otorgado en la década del 90 en función de parámetros cuantitativos pensados desde organismos internacionales, sino como

construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, “que permita a todos aprender lo que necesita para el momento en el que viven” (Rojas Mix, 2008 como se citó en MEPSF, 2019). Es la forma en que las generaciones adultas transmitimos a los jóvenes esos saberes promoviendo la democratización de la distribución, para cimentar la igualdad social. Se sostiene en la vigencia de la institución educativa -a pesar de la necesidad de engendrar nuevos espacios, tiempos, actividades y relaciones en el aula y en la escuela- y en la formación docente generada a través de intercambios académicos que promuevan la solidaridad, la colaboración y la experiencia compartida. Se halla indiscutiblemente ligada a la Inclusión socioeducativa.

Por **inclusión socioeducativa** entiende que implica garantizar el derecho integral a la educación con la construcción de igualdad de oportunidades para el ingreso, permanencia y egreso de la escuela, a través de acciones educativas que posibiliten una inserción social profunda. Esto se relaciona estrechamente con el concepto de justicia curricular en referencia a un currículum que contemple los intereses de todos, con acciones de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, una formación docente en ejercicio y el establecimiento de vinculaciones interinstitucionales. Exige repensar la escuela para los que no fue concebida, eliminando las prácticas segregativas, intrínsecas al sistema educativo, fortaleciendo a la educación pública como un espacio para todos, de encuentro con la diferencia, con estudiantes protagonistas que permita la reconstrucción de los lazos sociales.

Estos ejes articulan con otros niveles del Estado y guían la enunciación de las políticas públicas educativas con la finalidad de promover la convivencia y la inclusión, mejorar ediliciamente y la infraestructura de las escuelas, atender a la formación docente y el desarrollo curricular y fortalecer el bienestar docente y de los asistentes escolares.

Lo expuesto se concretó a través de dos mecanismos: Los programas de “Formación docente” y los “Programas de acción ministerial” que convierten esos tres ejes de la política educativa en acciones concretas como los Planes “Secundario

Completo”⁷, “Escuela Abierta”⁸, “Vuelvo a estudiar”⁹, “Jornada ampliada”¹⁰, “Lazos”¹¹, “de ESI se habla”¹², “Coros y orquestas”¹³.

Específicamente el “Programa Secundario Completo” (2017) es el que aborda la temática del acompañamiento integral de las trayectorias escolares, a través de la elaboración de un proyecto institucional, que incluya y articule todos los recursos y herramientas de cada institución para elaborar trayectorias educativas artesanales e integrales para que todos los estudiantes asistan, permanezcan y egresen de la escuela secundaria, articulando los ejes de inclusión social con calidad educativa. Promoviendo la modificación de las barreras de aprendizaje que instala el sistema educativo, en búsqueda de estrategias, metodologías, espacios y tiempos más flexibles que permitan diseñar una escuela inclusiva para lograr trayectorias escolares continuas y completas.

3.3 La Intervención de los Profesionales desde el Marco Normativo

No podemos desoir el incesante dinamismo de los procesos históricos, sociales y culturales que demandan a las estructuras organizativas escolares una revisión permanente de sus funciones y una escucha desde nuevos posicionamientos, que le permitan proyectar intervenciones innovadoras. Es por esto que se vuelve cada vez más imprescindible en las escuelas el acompañamiento de las nuevas juventudes incorporadas a partir de la obligatoriedad de la escuela

⁷ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017) Dirección Provincial de Educación Secundaria. Documento Secundario Completo. Ejes de acción en el marco del Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias.

⁸ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2013) Dto. 2751/13 Programa “Escuela Abierta” (Dto.1467/14) el marco de la Resol. N° 201/13 a nivel nacional que instaura el Plan de Formación Docente Permanente “Nuestra Escuela”.

⁹ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2013) “Vuelvo a Estudiar. Plan de Inclusión Socioeducativa.

¹⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) “Jornada Ampliada” propuesta curricular a través de la cual se extiende dos horas la jornada escolar en las escuelas primarias, promoviendo la pedagogía emprendedora y el aprendizaje de artes e idioma.

¹¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016) “Lazos” conformación de dispositivos de prevención del consumo de sustancias y violencias en las escuelas.

¹² Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2008) “de ESI se habla” Educación Sexual integral en sintonía con la ley Nacional 26150.

¹³ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe 2009 Programa de inclusión socioeducativa coordinando acciones con distintas organizaciones de la sociedad civil; en articulación con el Programa Orquestas y Coros Infanto-juveniles por el Bicentenario.

secundaria, a través de figuras que se constituyan como referente institucional, tanto para estudiantes como para familias y docentes.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en el artículo 122 del Capítulo V “La Institución Educativa”, expone que las instituciones educativas son las responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se constituyen como unidades pedagógicas, que dirigen sus acciones al logro de los objetivos establecidos por dicha ley, articulando a los actores que la integran y en ese detalle incluye a los profesionales de los equipos técnicos de apoyo como garantes del carácter integral de la educación.

Asimismo, en sus Fines y Objetivos Artículo 11, (LEN, 2006) especifica en el inciso a) que debe asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales, en el e) se propone garantizar la inclusión educativa asignando recursos estrategias pedagógicas a los sectores más desfavorecidos. En el inciso g) refiere a un aspecto trascendental para este trabajo de investigación ya que exige garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061, como así también en el inciso h) que insta a asegurar la gratuidad como una manera de garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, coordinando las políticas de educación, con los recursos sociales y comunitarios, para atender integralmente las necesidades de la población, enunciado en el ítem u).

De esta forma, queda claramente expresado, en la letra de la ley nacional de educación, el interés y la necesidad del apoyo de los profesionales-técnicos en las escuelas, propiciando, junto a los demás actores procesos de articulación para colaborar en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes del sistema educativo y garantizar el respeto a los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes de acuerdo a la ley nacional 26206, articulando con demás organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En relación con ello y respecto a la Educación Secundaria, en el Artículo 32 del Capítulo IV, dispone que las jurisdicciones garanticen, entre otros aspectos:

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.

h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

(LEN,2006)

Es decir que, delega en los estados provinciales la responsabilidad y la autoridad para garantizar la creación y/o el sostenimiento de diferentes cargos o funciones que, de acuerdo a las características culturales del territorio, favorezcan la atención de las necesidades de los estudiantes y fortalezcan las trayectorias de los jóvenes en función de su escolarización.

3.4 La Situación en la Provincia de Santa Fe

A lo largo y lo ancho de la provincia de Santa Fe existen cargos que integran los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESI) que dependen del Ministerio de Educación e intervienen desde fuera de las instituciones cuando las mismas lo demandan. Su conformación y sus funciones fueron reglamentadas a través del decreto 4380/15. La aprobación de esta norma, como concreción de una política pública en el campo de prácticas que nos ocupa, marca el comienzo del período estudiado.

Asimismo, trabajando simultáneamente al interior de 40 escuelas de un total de 215 de nivel secundario tanto técnicas como orientadas, de gestión pública (MEPSF, 2014) coexisten cargos con diferentes denominaciones: Asesores

Pedagógicos, Ayudantes Técnicos Docentes en función: Director de Curso, Auxiliar Psicólogo, Auxiliar Psicopedagogo, Auxiliar Pedagógico, Auxiliar Gabinete Psicopedagógico, a los cuales acceden profesionales psicólogos, psicopedagogos, profesores en Ciencias de la Educación, entre otros.

Estos profesionales que componen la planta permanente de las escuelas, desempeñan diversas funciones de acuerdo a las características institucionales y de gestión, debido a que al día de hoy no se encuentran reglamentadas. Sólo a raíz de diferentes reclamos desde acciones legales, gremiales y desde los colegios de profesionales se logró reglamentar el horario a cumplimentar a través del Decreto 1479/85 (1985) y la competencia de título para acceder a dichos cargos normada por la Resolución 1179/98 (1998). Esta ausencia de marco normativo acarrea conflictos sobre los objetivos y tareas a realizar, imposibilitando también todo tipo de evaluación sobre las mismas. Sumado a otras actividades, estas figuras – con sus particularidades- tienen a cargo el diseño, acompañamiento y seguimiento de las trayectorias escolares que, partiendo de las condiciones individuales de los estudiantes, intentan generar las condiciones necesarias para garantizar su inclusión socioeducativa. Esto se lleva a cabo a partir de la articulación con distintos actores de la comunidad educativa (profesores, padres, tutores o adultos responsables/convivientes, estudiantes, equipo directivo), Intervenciones éstas que se inscriben además en los pilares de la Política Educativa Provincial: **Inclusión Educativa, Escuela como Institución Social y Calidad Educativa**. (MEPSF, 12 de diciembre de 2019)

Este es el desafío que proponen las Políticas Provinciales y muy especialmente el documento del Programa “Secundario Completo. Ejes de acción en el marco del Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias” (2017). El mismo propone la constitución de equipos de acompañamiento a las trayectorias escolares y la posibilidad de diseñar espacios de acompañamiento en el marco de un proyecto educativo institucional, que tenga como horizonte promover la calidad educativa a través de la transformación de las prácticas pedagógicas generando las condiciones necesarias para garantizar la inclusión socioeducativa de todos los jóvenes santafesinos.

Se plantea como desafío la articulación de acciones entre los diferentes niveles de gestión de políticas curriculares, en el marco de un proceso complejo que es la transformación de la escuela secundaria, vinculado directamente con la

obligatoriedad del nivel y la revisión del formato pedagógico tradicional, a fin de garantizar el derecho a la educación.

También han tenido participación en el diseño y la elaboración de las propuestas de trabajo (con distintos actores de la comunidad educativa: profesores, adultos responsables, estudiantes, etc.) en los diversos encuentros del Programa de Formación en Servicio Escuela Abierta¹⁴, Educación Sexual Integral¹⁵, Programa Lazos¹⁶, desarrollados en las instituciones, coordinando grupos de discusión, registrando y sistematizando conclusiones. Del mismo modo, establecen articulaciones con los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESI) frente a situaciones de vulneración de derechos de los jóvenes, con el propósito de garantizar la inclusión educativa.

En documentos del Ministerio de Educación de la Provincia sobre Evaluación Educativa¹⁷ se contemplan y mencionan los diferentes actores y la necesidad de su articulación en un trabajo en equipo.

En relación con elementos del trabajo en equipo que antes señalamos, queremos destacar la importancia de la complementariedad humana y profesional. Con la existencia de otros actores en el sistema educativo además de los docentes (asesores, psicólogos, fonoaudiólogos, tutores, preceptores, facilitadores de la convivencia o docentes de acompañamiento) resulta pertinente la complementariedad de disciplinas y funciones. Esto implica el reconocimiento de las incumbencias y limitaciones de cada campo profesional o de las funciones ejercidas.

Las posibilidades de que la modalidad de trabajo en equipo sea un espacio que propicie la evaluación de la enseñanza, se vincula con las condiciones institucionales para que este modo de trabajo sea viable, y con la vinculación de los objetivos del equipo al proyecto educativo más amplio de la institución. (p. 42)

¹⁴ Escuela Abierta: Programa Provincial de Formación Docente en servicio.

¹⁵ Programa de Educación Sexual Integral.

¹⁶ Programa Lazos: vincula las instituciones focalizando en la prevención del consumo de sustancias

¹⁷ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Documento EVALUACIÓN EDUCATIVA. Reflexiones sobre evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones. 2017

De esta manera, se pone el acento en la importancia de las miradas que cada disciplina pueda aportar y la interdisciplinariedad necesaria para el abordaje de las temáticas.

3.4.1. Ayudantes Técnicos docentes en función Dirección de Curso

Cuando hacemos referencia a profesionales interviniendo en las instituciones educativas nos remite a uno o varios actores conformando equipo, que abordan a la escuela en su totalidad y/o por turno, adoptando diferentes denominaciones a los cuales hicimos referencia anteriormente. Pero desagregando esa nómina se destaca una figura que adquiere particulares características por la especificidad de su función. Al igual que los demás profesionales en la provincia de Santa Fe, el Ayudante Técnico Docente en función Director de Curso no tiene la función reglamentada por lo cual, su quehacer se desdibuja de acuerdo a las necesidades institucionales en las que está inserto. Sin embargo, de acuerdo a la Resolución 1179/98 (1998), enuncia rasgos de la función ya que para acceder a dicho cargo es requisito poseer título de profesional psicólogo, psicopedagogo y/o profesor en ciencias de la educación, conformándose escalafones de acuerdo a puntajes establecidos en el Dto 3029/12 (2012) reglamento de la carrera docente. Por esta razón enmarcamos este cargo, como recurso técnico- profesional de algunas escuelas, que inscribe su tarea dentro de las prácticas que estudiamos.

La **Directora o el Director de Curso** tiene a su cargo 2 o 3 grupos de estudiantes dentro de la escuela y configura un dispositivo institucional conformado por profesionales habilitados por su formación y competencia de título específica (Psicólogos, Psicopedagogos y Profesores en Ciencias de la Educación) que promueve la constitución dinámica de la institución en una comunidad de aprendizaje. Su tarea fundamental se centra en el seguimiento cotidiano los grupos de estudiantes a su cargo, a través del acompañamiento de los aprendizajes, en el entrecruzamiento con las diversas trayectorias educativas de los actores institucionales con los que interactúa y las historias académicas de los estudiantes, interpretando las implicancias de los vínculos sociales y/o educativos que las afectan. Por este motivo, se constituye en el primer referente de los estudiantes a cargo, de sus adultos convivientes y docentes, entre otros estamentos, recepcionando y canalizando demandas, propuestas, pedidos, intereses sobre distintas situaciones que hacen a la vida cotidiana de los grupos. En el Capítulo VII

se visibiliza un aspecto relevante de su tarea cuando recortamos una experiencia de intervención como unidad de análisis. Allí realizamos una lectura del trabajo en la articulación con otros profesionales y directivos, ante una situación emergente de una estudiante, dentro de la temática que comienza a ocupar a la política educativa del periodo estudiado relacionada con la protección de derechos de niños-as y adolescentes con el acompañamiento de sus trayectorias educativas.

Para desarrollar su función y definir sus abordajes, podemos decir que articula acciones, estrategias y proyectos con otros actores (Equipo Directivo, Docentes, Auxiliares Psicólogos, Auxiliares Psicopedagogos y Auxiliares Pedagógicos, Facilitadores de la Convivencia, Adultos Convivientes, Secretaría, Biblioteca, Asistentes Escolares, Preceptores, Tutores Académicos, entre otros) con quienes trabajan conjuntamente potenciando y enriqueciendo miradas e intervenciones. También establece acuerdos y diseña proyectos con actores de otras instituciones (gubernamentales, barriales, ONG, colegios, profesionales, otras instituciones educativas y comunidad en general, etc.) en pro de contribuir y mejorar los procesos educativos.

Capítulo IV

La Inserción de los Equipos Socioeducativo Interdisciplinarios

4.1 Surgimiento de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios

A lo largo de este capítulo intentaremos, describir un dispositivo de una política educativa, que despliega su accionar a los fines de fortalecer la política de inclusión socioeducativa, mediante el apoyo y el acompañamiento a las instituciones, con la finalidad de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y adolescentes, además de escenarios, actores, demandas e intervenciones. Es importante señalar que la creación de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios en la Provincia de Santa Fe, es el corolario del reclamo de las escuelas para ser acompañarlas en la atención específica de problemáticas vinculadas con la vulneración de derechos de sus estudiantes.

Estos equipos se constituyen así en actores que asumen un encargo histórico que deviene de la Ley nacional N° 26.061 de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, otorgándoles una incumbencia principal dentro del sistema educativo. Encargo que retoman también los profesionales-técnicos que trabajan al interior de las escuelas, develando tramas íntimas y obstáculos que implican hacerse cargo de estas situaciones, tal como lo analizaremos posteriormente.

En búsqueda de la historia de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (ESI en adelante) y dialogando con el Coordinador del ESI de la Región IV, refiere que en el año 2005 con la sanción de la ley nacional N° 26.061 de protección integral de los derechos de niñez y adolescencia, se rompería con casi 100 años de patronato, introduciendo cambios paradigmáticos en materia de niñez y adolescencia. La Provincia de Santa Fe adhiere a dicha ley y crea una estructura en diferentes áreas de gobierno para su implementación. En el año 2008 el Estado provincial contrata profesionales, en su mayoría psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales y comienzan a funcionar los Equipos Socioeducativos, sin una normativa que regule su accionar y como un dispositivo que intenta incorporar la ley de niñez y adolescencia y su apropiación por parte del Ministerio de Educación, en términos de poder garantizar la inclusión socioeducativa desde este paradigma.

Hacia 2015, año de inicio del período estudiado en esta tesis, a través del decreto 4380/15 se formaliza la creación de los ESI poniendo en vigencia el reglamento orgánico. Con esta perspectiva de acción, y sustento normativo, el acompañamiento de los equipos se plantea a través de intervenciones socio familiares e institucionales orientadas a lograr conjuntamente con los sujetos que habitan la cotidianidad escolar, un abordaje de la conflictividad social emergente en las instituciones educativas, que garantice el derecho a la educación, genere prácticas inclusivas y fortalezca el ejercicio de la participación de todos los protagonistas de las acciones pedagógicas. Ambos abordajes están vinculados a la finalidad de los equipos y revisten la distinción de los mismos en relación a las intervenciones de otros equipos interdisciplinarios territoriales.

En el mismo se establece la creación de un ESI por cada Delegación Regional, haciendo un total de nueve equipos interdisciplinarios.

REGIONAL	SEDE
Región I	Tostado
Región II	Reconquista
Región III	Rafaela
Región IV	Santa Fe
Región V	Cañada de Gómez
Región VI	Rosario
Región VII	Venado Tuerto
Región VII	San Jorge
Región IX	San Cristóbal

Cada ESI estará compuesto por uno o más Coordinadores/as Regionales Socioeducativos, tres o más Integrantes Socioeducativos y a un/a Secretario/a cuando el número de integrantes excede los quince. Todos dependen orgánicamente del/la Coordinadora. La función del secretario/a no se reduce a los actos administrativos, de licencias, comunicaciones, archivo, etc. sino en tiene participación en otras tareas específicas del ámbito de los ESI, como realizar registros y estadísticas, clasificación de los documentos que ingresan, redacción de informes con resguardo la confidencialidad de la información y registro de intervenciones.

Contempla también la ampliación de los equipos y el establecimiento de subsedes a través de una evaluación de la Delegación Regional y de la Dirección

Provincial de programas socioeducativos, de acuerdo a cuatro criterios que “visibilizan y articulan variables para mejorar la calidad del servicio y la presencia territorial del acompañamiento socioeducativo” (Dto 4380/15) Cantidad de establecimientos educativos, cantidad de situaciones abordadas registradas en el reporte del Sistema Informático de registro de intervenciones socioeducativas, circuito de transporte, comunicación o distancia territorial e índices de abandono.

En febrero de 2017 se llevó a cabo el concurso de Titularización de Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios Regionales, del Ministerio de Educación a través de la Resolución N° 1401/16 como resultado de las mesas paritarias entre el Estado y los gremios docentes. El acceso a los cargos se realiza a través de la conformación de un escalafón por orden de mérito, en base a puntajes establecidos en la resolución. Y tres orientaciones/campo que conforman los perfiles detallados en el Dictamen 049/17 de la UIT y por lo establecido en el Artículo 5° del Anexo III del Decreto N° 3029/12: Integrante de Equipo Socio Educativo- Perfil Psicológico; Integrante de Equipo Socio Educativo- Perfil Pedagógico e Integrante de Equipo Socio Educativo- Perfil Social.

Los mismos se encuentran conformados por psicólogos, trabajadores sociales, antropólogos, abogados, licenciados en comunicación social, psicopedagogos, y licenciados en ciencias de la educación, entre otros profesionales. “Abordan situaciones de deserción escolar, vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes y situaciones institucionales conflictivas, que se manifiestan en las escuelas e inciden en el ingreso, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo”. (MEPSF, 2019)

Según la normativa, y lo explicitado en el Subportal del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019), los ESI intervienen en dos dimensiones; una dimensión institucional, acompañando, junto a supervisores, a los equipos directivos y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio familiar que implica trabajar junto a los referentes adultos de niñas, niños y adolescentes, sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas.

Además, especifica que “las intervenciones están orientadas a generar prácticas donde los actores involucrados puedan ser protagonistas en la construcción y desarrollo de estrategias, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos.” (MEPSF. 2019)

Cómo nos detalla el Coordinador ESI con el devenir histórico y la demanda urgente de atender a la coyuntura, se va desdibujando su quehacer hasta casi perder la dimensión institucional, donde se abordan las problemáticas desde un enfoque del fortalecimiento de las lógicas institucionales, esbozando distintos proyectos cooperativos; para quedarse abocado a la urgencia y asistencia. “Y esto tiene que ver con un contexto donde la vulneración de los niños, niñas y adolescentes en este momento debería ser considerado en estado de emergencia” (Coordinador ESI) por la gravedad de la situación.

En esta primera aproximación a la temática se comienza a vislumbrar la existencia de una correlación entre la ley de protección de derechos de las niñas, niños y adolescentes a nivel nacional, la adhesión a nivel provincial, y la creación de los ESI. Está en la raíz misma de su creación responder a esta prioridad y tomar al sistema educativo como instrumento para establecer relación directa con la niña el niño o el adolescente, sin la mediación de la familia y/o sus adultos responsables, que es por donde puede producirse la vulneración. Asimismo, contempla la posibilidad de atender la solicitud si el daño proviene de la escuela.

Retomaremos luego para el análisis los dos casos-escuelas que dan cuenta de las particularidades del trabajo en esta temática, considerando la singularidad de las situaciones en el abordaje de las subjetividades, y profundizando la exploración de las dificultades que se plantean. Éste constituye uno de los aportes del trabajo de investigación.

4.2 El Equipo Socioeducativo Interdisciplinario de la Región IV

Al Equipo Socioeducativo Interdisciplinario de la Región IV, luego de su reglamentación estaba integrado por lo integran 3 cargos de coordinación y se estructuraba en 9 equipos territoriales, compuestos por 23 profesionales distribuidos con un abordaje estratégico territorial. Que tienen asignada una zona de la ciudad de Santa Fe anexando una “zona de viaje” que se refiere a comunas y localidades que pertenecen a la Región IV. Luego del cambio de gestión en el gobierno de la Provincia de Santa Fe su conformación se redujo a 2 cargos de coordinación y 21 profesionales conformando 8 equipos territoriales.

Tienen a su cargo todas las instituciones educativas de todos los niveles, (Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior) y modalidades (Educación Técnico

Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural y la Educación Intercultural Bilingüe) tanto de gestión pública y privada. De acuerdo a lo informado por Integrantes del ESI un total 997 instituciones educativas de la ciudad de Santa Fe y 83 localidades vecinas. La cobertura es de 400 km.

En el cuadro siguiente se detallan los dos circuitos: Este y Oeste cada uno a cargo de un coordinador y la referencia de profesionales y localidades abordadas, información suministrada por una coordinadora.

CIRCUITO	EQUIPO TERRITORIAL	CANTIDAD DE PROFESIONALES	LOCALIDADES
ESTE 1 Coordinador/a	ESTE Instituciones Educativas del Este de la ciudad de Santa Fe	2 profesionales	San Justo, Ramayon, Marcelino Escalada, Cacique Aracaiquin, Silva, Colonia Dolores, La Brava, Gob Crespo, La Penza y la Pelada, San Martín Norte, La Criolla, Vera y Pintado, La Camila, Pedro Gómez Cello.
	CENTRO Instituciones educativas del Centro de la Ciudad de Santa Fe	3 profesionales	San Javier, San José, San Agustín, San Carlos (Norte, Centro, Sud), Santa Clara de la B.V, San Mariano.
	SANTO TOME Instituciones Educativas de Santo Tomé	3 profesionales	Larrechea, Gessler, López, Loma Alta, Campo Piaggio, Gálvez, San Eugenio, Bernardo de Irigoyen, Irigoyen, Casalegno, Centeno, San Genaro.
	COSTA Instituciones Educativas de Barrio el Pozo, Alto Verde y La Guardia	2 profesionales	San José del Rincón, Arroyo Leyes, Los Zapallos, Santa Rosa de Calchines, Cayastá, Helvecia, Saladero Cabal, Colonia Macias.
OESTE 1 Coordinador/a	NORTE Instituciones educativas del Norte de la Ciudad de Santa Fe	3 profesionales	Monte Vera, Recreo, Candiotti, Nelson, Cululu, Rivadavia, Grutly, Santo Domingo, Progreso, María Luisa, Providencia.

	NOROESTE Instituciones educativas del Noroeste de la Ciudad de Santa Fe	2 profesionales	Arroyo Aguiar, Laguna Paiva, Campo Andino, Llambi Campbell, Cabal, Emilia, Videla, Angeloni, San Bernardo, Nare, Cayastacito.
	OESTE Instituciones educativas del Oeste de la Ciudad de Santa Fe	3 profesionales	Sauce Viejo, Desvío Arijon, Coronda, Arocena, San Fabian, Barrancas, Monje, Maciel, Diaz, Gaboto.
	SUR Instituciones educativas del Sur de la Ciudad de Santa Fe	3 profesionales	San Jerónimo Norte, Las Tunas, Santa María Norte, Sa Pereira.

Los cargos de Coordinación son designados políticamente, no existe un mecanismo de concurso u orden de mérito y debido a que cambian de acuerdo a la gestión de gobierno, hacia junio de año 2020 hubo modificaciones y las coordinaciones se otorgaron entre integrantes de los equipos territoriales por lo que su número se redujo a 21 integrantes. No se ha creado hasta el momento, el cargo de secretario/a, se asignó para dicha función, entre otras a un personal de la Región IV del Ministerio de Educación.

En diálogo con el Coordinador del ESI nos comentó que están conformados por distintas profesiones, aunque en la Región IV se centraliza en tres, debido en parte, a la gran cantidad de profesionales, la puntuación en los escalafones y al interés académico de realizar este tipo de trabajo. Esas tres profesiones son Psicología, Trabajo Social y Psicopedagogía. Han participado profesionales de otras disciplinas como la Sociología, pero no en gran medida. Los equipos están conformados en su mayoría por mujeres, solo dos varones participan del Equipo. “En clave de género estas tareas de cuidado fueron atribuidas y asumidas por las mujeres” (Coordinador de ESI)

Si bien en el decreto está previsto la creación de subsedes, todos los integrantes del ESI de la Región IV se concentran en la misma dependencia en condiciones que, según los entrevistados, no favorecen la tarea. Un integrante de dicho equipo nos amplía las características, “Funcionamos en un mismo lugar las 23 personas. Un entepiso sin ventanas. En condiciones laborales de hacinamiento. Las

entrevistas se realizan en el mismo espacio común donde no existe privacidad. Esto interfiere en las intervenciones. Dos computadoras que no funcionan siempre y realizar un informe para derivar a otro organismo te insume toda la mañana. No tenemos impresoras. Utilizamos nuestros teléfonos celulares particulares o llevamos nuestras computadoras” (Integrante ESI).

Si retomamos la coordenada de política pública para su análisis, como expone Oszlak (1981) cuando señala que debe existir un problema social que el Estado luego de evaluar costos y beneficios decidirá si enunciará una política pública y en este caso, efectivamente, se expresó dicha necesidad a través de reclamos sindicales y sociales. Es así que el Estado santafesino, en el año 2008 previo a la existencia de una normativa, implementa el ingreso paulatino de profesionales contratados.

Luego de siete años en el 2015, establece una cadena de toma de decisiones que se plasman en el Decreto 4380/15, junto a resoluciones, anexos y una batería de actos administrativos, formaliza una política pública concretada de hecho. Esto acompañó el objetivo de ordenar, dirigir y focalizar la tarea de los profesionales hacia la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Es debido a esto que, siguiendo a Cris Shore (2010), nos propusimos indagar, como es recibida y experimentada desde la perspectiva de los protagonistas, para poder descifrar en qué medida y de qué manera la política pública se expresa en los escenarios escolares y por consiguiente como funciona en la práctica efectiva.

4.2.1 Demandas, Recurrencia y Criterios para Atenderlas

El ESI recepciona las demandas que pueden llegar por diversas vías, en virtud de lo expresado por una integrante del ESI. Puede provenir de los padres que se presentan a la oficina y son atendidos por el equipo que les corresponda de acuerdo a la escuela que concurre su hija/o. También pueden proceder de algún docente que sale del circuito y hace la demanda por fuera de la escuela, porque hay tensiones dentro de la institución. Además, puede consistir en una derivación de la Subsecretaría de Niñez o del Servicio Local o de cualquier organismo que esté comprometido con la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, la mayor cantidad de demandas provienen de las Instituciones educativas.

Estas demandas que realizan las escuelas al ESI abarcan un amplio abanico, que no siempre se ajustan al ámbito de injerencia de los ESI. El coordinador del ESI ensaya una posible explicación que puede basarse en el contexto de crisis social donde la fragilidad de los lazos provoca la fragmentación, el aumento de las conductas agresivas y la ausencia de empatía. En este contexto el ministerio de Educación de la provincia implementó programas donde se procuraba la habilitación y la circulación de la palabra de niños, niñas y adolescentes, como así también el abordaje de la convivencia en algunos de sus diversos aspectos (ESI¹⁸, Ruedas de Convivencia¹⁹, Ronda de palabras²⁰).

El Coordinador del ESI advierte entonces, un nivel de demanda subjetiva provocado por estos dispositivos implementados en las escuelas que han facilitado que los niños, niñas y adolescentes puedan establecer otro tipo de vínculo con las instituciones educativas pudiendo confiar y relatar todo tipo de vulneraciones del mundo adulto. Se convirtió entonces, en una “escuela que escucha”. Depositaria de contenidos, que como primer nivel de atención y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes es necesaria la articulación con otras instituciones para poder resguardar esos derechos.

Señala también, otro nivel de demanda que tiene que ver con la construcción que realizan las escuelas, también atravesadas por el contexto de crisis. El ESI comienza a ser el depositario de todo aquello que las instituciones educativas no pueden albergar. Todo lo que queda por fuera de las lógicas de instrucción formal, se delegan en el ESI. Esto tiene que ver con un tipo de construcción que se ha hecho, tanto a nivel macro – políticas educativas- como a nivel micro – las praxis de cada institución en particular-. Esbozado en un acuerdo implícito en el cual el ESI debe tomar todo este tipo de demandas, ya sea desde niños que necesitan trayectorias particulares por sus condiciones subjetivas o porque sus procesos de

¹⁸ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2008) Programa “de ESI se habla” Educación Sexual integral en sintonía con la ley Nacional 26150

¹⁹ Dto 731/17 Prov. de Santa Fe. Se crea la figura del Facilitador de la Convivencia, que desarrolla su tarea con el grupo de estudiantes, mediante el dispositivo de Ruedas de Convivencia, como un espacio de encuentro e intercambio, que promueve la participación democrática a través de la habilitación de la palabra y la producción de propuestas, orientadas a la construcción de la convivencia escolar.

²⁰ Programa Ronda de Palabras. Filosofía para niños y niñas de nivel primario. Busca fomentar el pensamiento reflexivo creativo y ético, el respeto y la convivencia pacífica en las aulas.

aprendizajes son distintos, hasta situaciones que ameritan un acompañamiento penal. Es así que, determinadas problemáticas sociales comienzan a ser entendidas como algo separado de la educación. (Coordinador ESI)

Las integrantes entrevistadas del ESI distinguen una tercera posible explicación y es la atribución de una presencia “mesiánica” del ESI. La suposición que como son profesionales van a poder solucionar la situación que interpeló a la escuela, un pensamiento casi mágico enlazado con la posibilidad de desprenderse para que otro se haga cargo. Una suerte de “derivo y ya pasa a ser problema de otro”, lo cual, según las entrevistadas, “atenta contra la necesidad de pensarse, ser parte del problema, y de la solución; como también contra la pertinencia de la demanda”

En los casos-escuela seleccionados a los fines de esta investigación, se visibilizarán aspectos contradictorios, atribuciones, frustraciones, expectativas depositadas en el ESI, con mayor fuerza en los inicios de su funcionamiento cuando no existían parámetros claros de actuación. La incorporación de la normativa provocó que las instituciones prioricen demandar al ESI por intervención individual y urgente como resguardo ante la obligación legal de denunciar, quedando por encima de las intervenciones institucionales.

Expresa el Coordinador “En la actualidad la mayor demanda es desde la urgencia: niños y niñas golpeados, abusados, y problemáticas de convivencia dentro de las escuelas entre estudiantes o estudiantes- adultos o entre adultos.” Una de las integrantes del ESI agrega que, “no se atiende por orden de llegada o temática, clasificamos por urgencia, son pilas de demandas, que requieren tiempo físico para su lectura. La decisión de priorizar una demanda por sobre otra es en base a una evaluación de riesgo de daño hacia sí mismo o hacia otros”. Es decir que, el ESI de la Región IV no queda exento, la demanda es desde la urgencia, y la prevalencia de la atención también.

De esta manera, la cantidad y premura de las demandas de las escuelas de todos los niveles educativos, desborda el accionar del ESI. En capítulos posteriores

mostraremos cómo se expresa esta cuestión en las instituciones que tomamos como casos y sus efectos dentro del nivel de educación secundaria.

Estas demandas de los establecimientos educativos no se efectúan directamente al ESI, sino que realizan un recorrido según un protocolo establecido.

En primera instancia quien realiza la solicitud de intervención debe completar un formulario (Formulario "C") en formato papel, detallando datos personales del o la estudiante, historial, situación que provoca la demanda, intervenciones realizadas, entre otros. A través del Equipo Directivo, se envía al Supervisor o Supervisora correspondiente, quien evalúa la pertinencia de la solicitud, debiendo también realizar la sugerencia adecuada, interviniendo en primera instancia o si valora como necesaria la intervención del ESI, notifica al o la coordinadora del ESI.

De no corresponder la intervención se devuelve a la escuela con la fundamentación correspondiente. Igualmente sucede, si de la lectura del "Formulario C" se observa que la institución está orientada y que puede continuar con esa tarea de acompañar ese proceso. Si la demanda es pertinente, el o la coordinadora podrá realizar la sugerencia directamente o será puesta a disposición de los integrantes del equipo que corresponda, quienes intervendrán de acuerdo a su carácter de gravedad y/o urgencia.

Según el Coordinador, si el pedido de intervención llega por fuera de la escuela, se realiza el recorrido inverso, involucrando al resto de los actores, remitiendo el pedido a la Supervisión, para que luego informe a la escuela, de manera tal que llegue a los docentes, y/o estudiantes, etc

El ES interviene directamente si la situación es una urgencia en términos de vulneración, pero cuando la situación tiene que ver con cuestiones que en primera medida pueden ser abordadas por la escuela o la supervisión, lo que se espera es que haya algún tipo de intervención. (Coordinador ESI)

Esto quiere decir que la institución educativa es la primera protagonista de la situación, según el enfoque de trabajo que sostiene el ESI desde el decir del Coordinador y es responsable de realizar las acciones que valore pertinente. Es quien se encuentra con la problemática y requiere que se implique en la misma, como primer avance en el transitar y procesar su abordaje.

La experiencia de intervención que construimos como caso en el capítulo VII, muestra los avatares en el circuito de derivación, los tiempos prolongados a pesar del apremio que requería y la necesidad de intervención de otros organismos del estado para el resguardo de la estudiante.

Los Equipos no tienen poder de decisión solo de establecer acuerdos y/o sugerencias generalmente consensuadas con los actores demandantes de la institución. La autorización final sobre intervenciones y/o decisiones es a nivel de Supervisión, por lo que, si ésta rechaza las medidas acordadas puede dejar sin efecto las mismas. Este recorrido implica los tiempos propios de una gestión burocrática, que no siempre coinciden con los tiempos esperados por las escuelas ni los que la situación requiere.

4.2.2 Las Intervenciones y sus Herramientas Según los Profesionales del ESI

La herramienta con la cual se acercan a la situación que provoca la demanda es el **Formulario “C”**. Muy valorada tanto por el coordinador como por los integrantes del ESI. El Coordinador del ESI hacía referencia a que:

visto desde afuera parecería una acción burocrática porque consiste en completar consignas, pero la acción de pasar la situación vivida a lo escrito permite a la escuela ordenar lo prioritario, lo que más resuena de una situación, clarificando los diferentes aspectos y al ESI, observar qué datos se omiten o cuales se destacan como importantes, además de visibilizar el posicionamiento institucional.

Esto permite al ESI evaluar qué impacto tiene esa situación en la institución y cómo ésta ordena sus intervenciones y su posicionamiento. Sería como un pre-diagnóstico con el fin de contemplar dos aspectos, la situación en sí y cómo se internaliza esa situación en la institución. Le permite identificar cuál es la situación problema, cuáles son los datos del niño o la niña, cuál es el historial, cuáles son las intervenciones que ha hecho el supervisor o la supervisora. No a modo de fiscalización, sino que, de la lectura de las intervenciones posibilita visualizar por qué caminos no transitar, ratificar o rectificar las acciones y ajustar la estrategia a lo más conveniente. Se obtienen elementos para repensar estrategias o proponer nuevas a la hora de la construcción conjunta de la intervención.

Los docentes muy pocas veces pueden recuperar que ellos también son profesionales solo lo atribuyen a aquellos que provienen de los campos de la psicología o de trabajo social. Y en realidad, los docentes como profesionales pueden resolver, trabajar o acompañar los problemas de orden pedagógico o relacionados con el aprendizaje que no necesitan de un psicopedagogo para realizarlo. Esa imposibilidad de recuperar la profesionalidad es lo que hace que necesiten el acuerdo del ESI para confirmar que está bien lo que la escuela está haciendo. (Coordinador ESI)

El Coordinador entonces, toma las situaciones que considera pertinentes y las distribuye según la ubicación de la escuela, a los profesionales del ESI que corresponda de acuerdo al territorio, para que se ponga en contacto con la institución a fin de acompañar en dicha situación. Las estrategias se piensan en conjunto con las instituciones, no están prediseñadas, son propias de cada caso y dependerán de los acuerdos que se establezcan, en función del contexto escolar, como así también de los matices y aportes según la profesión de los integrantes del ESI y de la institución.

Principalmente se trabaja con la entrevista, visitas domiciliarias. No se realiza un trabajo de clínica por el nivel de intervención en el que opera el ES, ya que implica trabajo institucional, tanto con la familia como con las escuelas. Una tarea preventiva con promoción de vínculos saludables, de la convivencia pacífica. Para el abordaje patológico o acompañamiento más personalizado se articula con las instituciones de salud. (Coordinador ESI)

La herramienta sobre la cual se erigen las intervenciones es el Formulario C por lo que si el mismo carece de datos dificulta su “clasificación” en función de la urgencia. Es el que contextualiza la situación debido a que no hay contacto previo con las instituciones, la primera aproximación es mediada por este instrumento que está condenado a sufrir el devenir de los actos administrativos. Asimismo, la supervisión es quien tiene la responsabilidad de transmitir a las escuelas el rol que

cumple, la importancia y la necesidad del mismo, como una forma de comprometer su accionar en la construcción de la estrategia de intervención.

4.2.3 Del Trabajo en Conjunto a la Decisión del Cómo Acompañar las Trayectorias

En consonancia con el decreto N°4380/15 las decisiones de la intervención son el resultado de acuerdos y de una construcción entre el ESI territorial y la institución educativa, es decir, docentes, equipo directivo y supervisión. En el caso de las escuelas que tienen personal psicopedagógico o psicológico se articula con ellos también porque “son los que tienen el conocimiento del recorrido y tienen un desarrollo de entrevistas ya realizadas.” (Coordinador ESI).

Fundamentalmente, como se responde a la demanda desde la urgencia y en su mayoría corresponden a situaciones de vulneración de derechos, las intervenciones consisten en la elaboración artesanal, conjunta y colaborativa entre ES y los actores escolares dirigidas a las trayectorias de los estudiantes, sus vínculos entre pares o familiares. En los casos analizados iremos dando cuenta de este aspecto del trabajo en la particularidad diferencial de las dos escuelas abordadas y en la singularidad de una situación de intervención con una estudiante.

El ESI considera relevante la participación del o la supervisora como protagonista en la construcción de la estrategia pues luego es la/el responsable de realizar el seguimiento cotidiano de las acciones implementadas en la escuela. Entonces, el ESI concurre al establecimiento escolar, previa autorización del o la supervisora, y allí, se valoran acciones, se contemplan las intervenciones realizadas, se considera el contexto, se reflexiona sobre la situación y la necesidad de asumir la responsabilidad de cada uno en la solución de la problemática y a través de acuerdos establecidos se diseña la estrategia. Es deseable la presencia del o la supervisora, aunque no siempre se concreta.

Integrantes del ESI expresaron que las intervenciones dependen de las características de la comunidad educativa, de la particularidad de la situación y de los actores que participan. “Al interior de las instituciones también hay algunas donde es posible hacer un montón de cosas creativas y otras que impiden eso, lo obtura” consideran que el lugar donde pueden colaborar en el proceso y en la trayectoria, tiene que ver “con generar las condiciones óptimas para que ese

proceso pueda seguir adelante. En el ingreso, permanencia o egreso. Si hay que atender a su salud para que esa permanencia sea óptima hacerlo a su contexto familiar, o lo que sea que le esté ocurriendo. Más con las condiciones que con lo curricular”.

Consideran también, que no existe una actuación diferenciada en función de la existencia de profesionales dentro de la institución. Las experiencias en torno al establecimiento de acuerdos son variadas al igual que cualquier otro actor institucional, así como han sido factor potenciador también se han encontrado con profesionales que obstaculizan, específicamente en escuelas de gestión privada cuando se ha tratado de denuncias de vulneración de derechos. Sostienen también que, el funcionar fuera de los establecimientos educativos les posibilita una mirada de las problemáticas desde afuera, habilitadora de reflexión sobre las subjetividades que se ponen en juego debido a que, en ocasiones, hay aspectos que se invisibilizan cuando se forma parte de la institución.

Pensar y elaborar intervenciones requiere, en algunos casos, la necesidad de articular con otros organismos del Estado. Las articulaciones que establece el ESI se realizan de acuerdo a las temáticas que se demandan. Las más habituales son con los servicios locales de niñez de las comunas y municipios, con Secretaría de Niñez y con efectores públicos de salud.

También, se articula con los ESI de otras regiones porque el estudiante proviene de una localidad que pertenece a otra regional y con diversos programas del Ministerio de Educación, como el programa Lazos (prevención del consumo problemático de sustancias) y con el programa Vuelvo a Estudiar. Con este último se realizan salidas territoriales, en un proceso de 2 meses (febrero y marzo). Los y Las integrantes de ambos equipos recorren los barrios, con un listado de adolescentes, los localizan y la tarea del programa era vincularlos a las escuelas y la del ESI era acompañar la reincorporación, tomando las cuestiones subjetivas de las y los adolescentes desde la particularidad del momento que atravesara la familia. Existe un trabajo complementario territorial.

4.2.4 En Búsqueda Ampliar las Miradas

En el decreto provincial N°4380 de creación de los ESI hay una intencionalidad de atravesar interdisciplinariamente la tarea de los ESI con la conformación de los mismos, intentando garantizar la presencia de diferentes

disciplinas. Tal es la importancia que se le asigna que los nominaron bajo esta modalidad de trabajo, pero no se detalla en la normativa, qué se entiende por interdisciplinariedad ni cómo se espera que ésta se ponga en práctica. En el diálogo con los integrantes y coordinadores del ESI de la Región IV, se refirieron a cierto conjunto de acciones o estrategias que se llevan adelante con la intención de ampliar las miradas al abordar una problemática.

En la dinámica de trabajo un día a la semana, se realiza la supervisión grupal de las situaciones que se presentan y se atienden. En dicha supervisión, que no está prevista en la normativa, se reúne todo el ESI de la Región IV, incluidas todas las zonas de atención. Se trabaja con la técnica de grupos operativos de la Psicología Social sobre la base de dos dimensiones: por un lado, el aspecto técnico de la situación, es decir, las herramientas, la intervención, las decisiones y por otro lado el aspecto subjetivo, cómo transitan los y las trabajadoras las situaciones revisando emociones, ideales, valores, prejuicios, etc.

Cuando surgieron los ESI en la supervisión se abordaban sólo los aspectos técnicos, es decir que, la supervisión giraba en torno a qué estrategias podían pensar la coordinación y el equipo como para repensar la escena en función del diagrama de las acciones implementadas. Con el transitar las diferentes problemáticas, abordando el dolor y las escuelas, surgió como necesidad trabajar los aspectos subjetivos que se despliegan, ante lo que se presenta como demanda para intervenir. Se observó la importancia de revisar estas cuestiones ya que no todos los profesionales pueden ocuparse de todo tipo de situación, como por ejemplo la muerte infantil o el embarazo adolescente. Existen contenidos que impactan directamente en la subjetividad por lo que se requiere reflexionar qué cuestiones hay del sujeto profesional en esta situación y cuánto de objetividad en la situación concreta. Esto implica empezar a correr mitos, prejuicios, pensar en promoción de derechos y no en términos de lecturas individuales o de lo que debería ser la situación para quien la aborda. (Coordinador ESI)

Es decir que en una supervisión del ESI no sólo se piensan las situaciones particulares en términos técnicos, sino que también se reflexiona cómo se atraviesa personalmente, como sujetos. En estos términos la definía un integrante del ESI “La importancia de frenar y de poder repensar algunas prácticas porque ahí también está la solución de lo que nos va interpelando en la tarea, ahí adentro es donde está la primera respuesta.”

No solo se valora la interdisciplina hacia el interior del ESI, sino que se plantea como un modo de abordaje con las demás instituciones con las que articula, ya que las estrategias se construyen entre todos y son producto del compartir enfoques, saberes y experiencias.

También, en función de lograr que el compromiso con la situación no obture la mirada y queden velados aspectos importantes a la hora de intervenir, se apeló a un mecanismo de rotación de los profesionales. Al comienzo del ciclo lectivo, algunos profesionales pasan a conformar nuevos equipos, es decir, cambian de compañeros y de territorio, garantizando la continuidad de los abordajes con la permanencia de alguno de sus miembros. El Coordinador del ESI explicó que, cuando los equipos pasaban años en un mismo territorio, establecían vínculos personalistas con los equipos directivos, con los docentes, con los y las estudiantes del barrio,

Se va perdiendo la distancia óptima produciéndose una *apropiación territorial*. En muchas situaciones existió un *sobreinvolucramiento*, con determinados niños y niñas sujetos de la intervención, que obturaba el pensar nuevas estrategias de acompañamiento porque estaba ligado al afecto. Era necesario recuperar la capacidad técnica porque lo que primaba era el sentimiento por sobre la estrategia.
(Coordinador ESI)

Finalmente, se puede observar que han desarrollado, en su dinámica de trabajo mecanismos de intercambios interdisciplinarios que se dirigen al sostenimiento de amplificar y profundizar la mirada sobre el escenario que se presenta. Un primer mecanismo que refiere a la conformación de los ESI previendo cierta diversidad de saberes, aportando cada uno su perspectiva, un segundo mecanismo hacia el interior del equipo habilitando espacios y modalidades para darle lugar a la reflexión, a la revisión de las prácticas, un tercer mecanismo hacia afuera pero que reclama el entre actores, instituciones u organismos y un cuarto y

último que se focaliza en el intento de lograr la distancia óptima para preservar la capacidad técnica.

Capítulo V

Las Estrategias Institucionales Cuando No Hay Profesionales- Técnicos o Equipos en la Escuela

5.1 Caso-Escuela “El Camino”: Cuando No Hay Profesionales

La Escuela se encuentra en el centro de un barrio que se construyó como plan de viviendas en el último gobierno de facto²¹, en las afueras de la ciudad de Santa Fe, hace poco más de 30 años. Esta jurisdicción, posee características muy singulares ya que sus límites son geográficos: al norte es el agua quien define su territorio, al este y oeste una calle lo separa de humedales y zonas bajas en las cuales la normativa impide la construcción y en su extremo sur la ruta define su finalización. El barrio no goza la posibilidad de expansión territorial ni limita con otros barrios. Es una comunidad espacialmente cerrada con un sentido de pertenencia construido, pero con una dinámica de intercambio con la ciudad de Santa Fe de la cual la separan tres kilómetros.

La institución comenzó a funcionar en el edificio de la escuela primaria en horario vespertino. La cooperadora escolar hizo las gestiones para lograr el edificio propio y en la década del 90 se construyó en dos etapas (no está claro si el terreno fue cedido por la provincia o la municipalidad, pero aún no es propiedad del ministerio de educación). Una vez inaugurado el edificio comenzó a funcionar en turno mañana.

La institución tiene un diseño de panóptico (Foucault,1999). Un patio central descubierto rodeado de galerías a las cuales dan las aulas. Cuenta con planta baja y 1° piso. Los estudiantes realizan Ed. Física en un playón ubicado detrás y fuera del edificio escolar. Tiene un laboratorio (con escaso instrumental), un Salón de usos múltiples y una biblioteca (sin cargo de Bibliotecario).

La jornada escolar se desarrolla en un solo turno. Tiene en total de 12 divisiones correspondientes 3 primeros años, 3 segundos y 2 divisiones de 3ero, cuarto y quinto con las orientaciones de Ciencias Naturales y Economía y Administración. La escuela posee un total de 320 alumnos matriculados con una

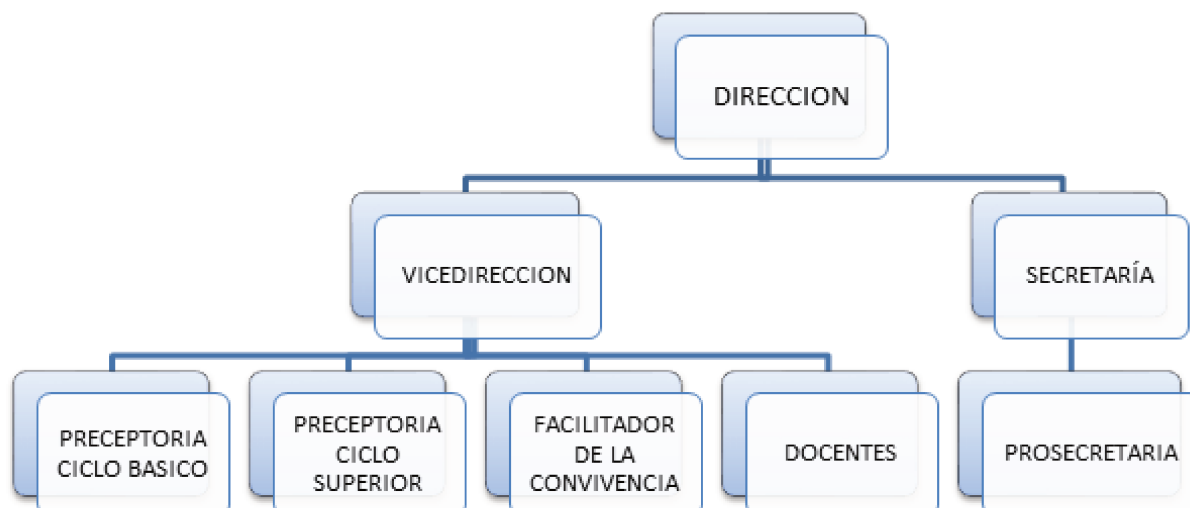
²¹ El Proceso de Reorganización Nacional fue una dictadura cívico-militar que gobernó a la República Argentina a través de un golpe de Estado que abolió la democracia entre el 24 de marzo de 1976 y la entrega del poder a un gobierno constitucional el 10 de diciembre de 1983.

asistencia diaria de 250 aproximadamente ya que la institución presenta una “alta tasa de ausentismo desde siempre, pero se ha incrementado en estos últimos años, lo que nos llevó a trabajar fuertemente en esta problemática” (Directora).

Según la Directora existen dos sectores predominantes de la población que asiste uno pertenece a un estrato socioeconómico medio-bajo y el otro proveniente de la costa santafesina es indigente de alta vulnerabilidad social, con todo tipo de limitaciones. Proviene principalmente de 3 escuelas primarias que poseen características particulares diferenciándose unas de otras. Los estudiantes que ingresan de la escuela primaria del barrio lo hacen con más herramientas pedagógicas y tienen “más accesibilidad a los servicios en general, funcionan mejor académicamente” siendo hijos de trabajadores y comerciantes. Los de la escuela de la costa más cercana, si bien presentan dificultades para acceder a los conocimientos y adaptarse a la estructura del nivel secundario, con acompañamiento y atención obtienen los logros esperados. Las mayores problemáticas las presentan los alumnos de la escuela de la costa más lejana. “No están alfabetizados, no tienen mínimos hábitos de trabajo, no saben tomar un colectivo, no cobran la asignación universal²² ni obtienen las becas socioeducativas porque los padres no saben completar el formulario o son analfabetos. Viven en la pobreza extrema en todos los aspectos, no cuentan con los servicios básicos. Muchos fracasan y abandonan, no se los puede sostener.”

En planta cuenta con 40 docentes con estabilidad en sus cargos, 1 directora, 1 vicedirectora, 1 secretaria, 1 prosecretaria, 2 preceptores y 1 Facilitadora de la convivencia para los 1eros y 2dos que hace actividades de tutora también.

²² Asignación Universal por Hijo (AUH) decreto 1602/09 del PEN. Es un [seguro social](#) de [Argentina](#) que otorga a personas desocupadas, o que [trabajan en actividades no registradas](#) y/o que ganan menos del [salario mínimo vital y móvil](#) un beneficio por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad, con la obligación de cumplimentar con controles médicos y asistencia escolar.



5.1.1 Dinámica Institucional y Comunicación

Desde la voz de los actores entrevistados se visualizó un importante sentido de pertenencia, fruto de un trabajo colectivo, logrando conformar un equipo en la tarea de acuerdo a las necesidades institucionales. En palabras de la directora “Logramos hacer con la vicedirectora un equipo de trabajo de gestión de puertas abiertas. Se generó un ambiente de camaradería donde hay comunicación permanente con el equipo directivo porque nos cruzamos ya que recorro la escuela y entre ellos también. Tanto los docentes como los estudiantes, me plantean las inquietudes directamente o a la vicedirectora, o a la facilitadora de la convivencia²³. La vicedirectora se encarga de los aspectos pedagógicos de la escuela: planificaciones, proyectos institucionales o problemáticas de los espacios curriculares o áreas. Existe una buena relación entre docentes y con el personal administrativo, son serios en su trabajo entonces permite una buena relación, no existía incomunicación”.

La comunicación circula de manera directa con Directivos, por redes sociales y correo electrónico con docentes y facilitadoras de la convivencia. Desde lo formal se utiliza el envío de las circulares por mail y a través del libro de circulares y también se utilizan redes sociales como watssap para otro tipo de informaciones

²³ Dto 731/17 Prov. de Santa Fe. Se crea la figura del Facilitador de la Convivencia, que desarrolla su tarea con el grupo de estudiantes, mediante el dispositivo de Ruedas de Convivencia, como un espacio de encuentro e intercambio, que promueve la participación democrática a través de la habilitación de la palabra y la producción de propuestas, orientadas a la construcción de la convivencia escolar.

que hacen a la tarea cotidiana que implican urgencia en la recepción de la información.

Una vez al mes se realizan reuniones plenarias donde está convocado todo el personal con una planificación, objetivos y una tarea para cumplir, por lo cual se las vivencia como un espacio valioso, de intercambio, planteo de problemáticas y altamente productivo.

El programa Escuela Abierta les permitió habilitar un espacio para el estudio, la reflexión y la discusión. Se volcaron todas las problemáticas y se repensaron modos de trabajo. Se despejaron objetivos institucionales y se elaboró el proyecto institucional con el compromiso de todos, como lo indica la directora “desde allí se comenzó un camino de trabajo con objetivos claros hacia donde debía dirigir sus esfuerzos la escuela”.

Si bien se presentan todo tipo de problemáticas, el acompañamiento realizado desde los directivos y pasando por el compromiso de los diferentes actores institucionales permite abordarlos y pensar diversas estrategias.

Una de las docentes entrevistadas comenta “existe un conocimiento individual de cada estudiante por parte del equipo directivo. Nunca vi en otras escuelas el manejo de información y la mirada integral a los estudiantes como en esta escuela. La dedicación del equipo directivo a abordar las problemáticas de los alumnos. Como así también el trabajo sostenido procurando intervenir con los docentes para que no falte el material o actividades.”

5.1.2 Intervenciones Desde la Escuela

Existen proyectos institucionales que se instrumentan de acuerdo a las problemáticas que van surgiendo.

“En el 2014 había serios problemas de baja matrícula en el ingreso a 1° año. En ese momento la situación a abordar era el ingreso y la permanencia de los alumnos, entonces surgió el proyecto La Escuela se muestra.” (Directora). Con el sostenimiento de este proyecto se obtuvieron resultados importantes ya que se realizó la apertura de 2 divisiones en 1° y 2° año.

Se convoca a la muestra al inicio del período escolar, a las escuelas primarias cuyos estudiantes luego eligen ingresar a la escuela “el Camino”. La misma se desarrolla en una mañana fines del ciclo lectivo, e intenta visibilizar el

trabajo realizado durante el año con el armado de stands. El diseño de los espacios está a cargo de los docentes organizadores, como así también el armado de horarios y recorridos. Los alumnos de 5° acompañan los grupos de las escuelas invitadas a las que previamente se les asigna día y horario.

Comenta la Directora “No hubo resistencias de los docentes para realizarlo porque se fue trabajando, y comenzó en un momento donde se armó un equipo de docentes que motoriza entonces, el que no tiene ganas de trabajar, trabaja igual. Luego al tener continuidad el que ingresa se acomoda a lo que está armado y si es necesario se realizan las intervenciones individuales para que colaboren entonces todos terminan haciendo algo de alguna manera”.

Proyecto de recuperación de la regularidad: ante el agravamiento de las inasistencias a clases y que por normativa vigente al superar las 30 inasistencias deben concurrir a las instancias de exámenes de todos los espacios curriculares más allá que estén aprobados, lo cual obstaculiza la promoción de año, se elaboró un proyecto que aborda esta temática. El proyecto atravesó por tres etapas y luego de cada evaluación se fue modificando. Finalmente, valorando cada caso en particular con su contexto familiar, escolar, económico y social se toman las decisiones en forma conjunta Docentes, Facilitadores de la Convivencia y Directivos, sobre un abanico donde se combinan, trabajos extras a realizar en el domicilio en los espacios curriculares desaprobados, trabajos a presentar en examen, concurrencia a apoyo.

Previamente a esta decisión se trabaja durante el año convocando a la familia, realizando firmas de acta compromiso, realizando entrevistas con la facilitadora y el estudiante y o los adultos responsables. Asimismo, advierten dificultades para que los citados asistan a la escuela cuando se los convoca debido a que existe un problema de comunicación “los chicos no muestran las notas a los padres o los padres no saben leer, cambian de número telefónico y no avisan o por la zona no tienen señal. En algunos casos comunicarse con los adultos responsables es muy difícil y en otros, imposible”. “Esto conspira con hacer un seguimiento al chico en general”. (Directora)

Ante la ausencia de profesionales técnicos en la planta escolar, la institución recurrió a las horas que provee el Programa “Secundario Completo”²⁴ orientándolas a cubrir necesidades de aprendizaje. Se convocó a una Psicopedagoga que realizó un diagnóstico a una adolescente que ingresa sin estar alfabetizada y sin diagnóstico externo. Realizó orientaciones a los docentes para su abordaje y un trabajo individual con la estudiante.

Proyecto de Alfabetización en 1° años: Implementado desde Vicedirección. Se realiza un diagnóstico de lectoescritura personalizado relevando en una grilla el nivel de dificultades. Para luego ser abordado desde los espacios curriculares además de ofrecer un apoyo a continuación del horario escolar donde una maestra de primaria se aboca al apoyo personalizado en pequeños grupos, actividades que tienen que ver con los hábitos escolares, organización de carpetas, materiales, trabajos prácticos.

Proyecto sobre convivencia: la facilitadora de la convivencia nos indicó que en dicho proyecto se abordaron, transversalmente desde algunas disciplinas, temáticas con actividades lúdicas, referidas al establecimiento de vínculos, la resolución de conflictos a través de la palabra y el ensayo de estrategias pacíficas para lograr acuerdos. “Este año organizamos con los profesores un proyecto sobre convivencia, pero queda supeditado a la voluntad de los docentes y a los tiempos entre los contenidos del área, la lluvia y las demás demandas escolares”

Se realiza una maratón de lectura y también los profesores organizan diversas experiencias pedagógicas fuera del edificio escolar en función de los contenidos a desarrollar.

También en coordinación con las instituciones del barrio se piensan trayectorias individuales para estudiantes que así lo requieran. El Centro de Acción Familiar²⁵ posee en contraturno, apoyo escolar, psicólogo y trabajador social, por lo cual se realizan abordajes de manera conjunta. Se organizan trayectorias

²⁴ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). Documento Secundario Completo. Ejes de acción en el marco del Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias. Se provee de horas cátedras a las escuelas secundarias, durante dos períodos del ciclo lectivo. donde la escuela debe proponer un proyecto para fortalecer las trayectorias de los estudiantes.

²⁵ Centro de Acción Familiar (CAF). Es un espacio donde se atienden las necesidades de las familias del barrio. Se ofrecen talleres y actividades también para los más pequeños

especiales con horarios individuales y una programación de actividades con los estudiantes incluidos en el programa “Nueva oportunidad”²⁶.

Se articula con las instituciones de barrio de acuerdo a problemáticas que surgen. “Con el CAF concurren a hacer talleres para el aprendizaje de oficios. Son tres los Centros de Salud a los que se recurre de acuerdo al domicilio del estudiante y a los profesionales que tiene cada uno, cuando se observa que no son atendidos desde la familia, acompañándolos al odontólogo, médico, estableciendo comunicación por controles de embarazo, solicitud de turnos, etc. Como así también en caso de vulneración de derechos se articula con la Trabajadora Social.” (Facilitadora de la Convivencia) También se realizan acuerdos de abordaje con la Vecinal que tiene conexión con la Biblioteca del Barrio.

Existen problemáticas que afectan a todo el barrio y atraviesan a la escuela: violencia, consumo problemático de sustancias, etc. En función de esto se conformó una red entre el SAMCo²⁷, el CAF, el jardín de infantes, la escuela primaria, la escuela secundaria y la comisaría. Se realizaron actividades referidas a problemáticas de la comunidad, para involucrar a las familias. “Se organizó en la escuela, un taller “que hago con este adolescente” a cargo del Psicólogo y la Trabajadora Social del SAMCo. Incluso se integró la gente de Desarrollo social.” (Directora)

5.1.3 Demanda de Atención al Equipo Socioeducativo

De lo manifestado por los diferentes actores institucionales, las problemáticas que se presentan en la escuela son de todo tipo: pedagógicas: adolescentes con serias dificultades de comprensión, de aprendizaje de la lectoescritura, de frágiles hábitos de trabajo; vinculares: estudiantes agresivos, conflictos violentos entre estudiantes y entre grupos de estudiantes y situaciones de vulneración de derechos: consumos problemáticos, violencia familiar, abusos. Como existen familias indigentes las limitaciones son económicas y sociales.

²⁶ El programa “Nueva oportunidad” está dirigido a adolescentes en situación de vulnerabilidad a los cuales se les otorga una beca y concurren al Centro de Acción Familiar, a aprender un oficio.

²⁷ SAMCo. **Sistema para la Atención Médica de la Comunidad.** ley N° 6312/67. Se trata de un plan que combina los aportes del gobierno provincial y la comunidad de cada localidad para la atención de salud, posee mayor número de especialidades médicas como de tecnología que un Centro de Salud barrial.

Desde el Equipo directivo se procede a realizar una demanda de intervención al ESI, sólo cuando excede el abordaje escolar, se agotaron todas las instancias institucionales posibles y como resguardo ante la normativa vigente. Expresó una de las docentes “los tiempos del Equipo no son los tiempos reales, necesarios para intervenir, este año solicitamos una intervención en mayo y recién en diciembre se comunican para tener una entrevista con el padre, en un caso grave de maltrato” (Docente 1)

Ante situaciones conflictivas ya sean de tipo pedagógicas, vinculares o de vulneración de derechos “como no existen profesionales dentro de la planta escolar son las Facilitadoras de la Convivencia las que actúan, reciben las demandas y establecen las comunicaciones con las instituciones del Barrio” (Facilitadora de la Convivencia), no siendo su función específica.

De acuerdo al relato de la Directora la modalidad de intervención del ESI fue variando. Al inicio de su funcionamiento el contacto con los profesionales del ESI era directo “con un mensaje de texto, las chicas –las profesionales- ya me sugerían algo y ya actuábamos y luego se enviaba por mail a la supervisora. Este modo le resultaba más operativo y en tiempos más ajustados a la urgencia de la situación. Luego, con la reglamentación de las funciones, se burocratizó la comunicación y se hizo mucho más lento”. La escuela evita recurrir al ESI debido a que, los tiempos aplazados de atención a la demandan provocan que sólo se solicite, como garantía ante la normativa vigente, sin esperar resultados; si bien consideran, que su participación constituye una contribución a la construcción de una estrategia de intervención. Además, se ha circunscripto la demanda a situaciones individuales de vulneración de derechos, todas las problemáticas que surgieran y que implican un abordaje institucional se construye desde los actores escolares.

5.1.4 Intervenciones del Equipo Socioeducativo

Desde los integrantes de la institución educativa tienen conocimiento de la normativa vigente y se observa claridad respecto a qué tipos de demandas se pueden realizar al ESI, como así también las posibles intervenciones. “Las intervenciones son consensuadas y se dirigen a situaciones individuales derivadas por la escuela”. (Directora)

También se ha demandado intervención al ESI por problemáticas institucionales sólo en una ocasión, cuando se detectó en la escuela un incremento de embarazos adolescentes. Se implementó un proyecto pensado con el ESI para trabajar esta temática con todos los y las alumnas de la escuela coordinando acciones con el Centro de Salud. “El ESI convocó a una reunión al Centro de Salud del Barrio, con el Equipo de Educación Sexual Integral de la escuela y se comenzó a trabajar” comenta la Directora que concurrió a la institución personal del Centro de Salud y en los espacios curriculares se trabajó sobre la temática. Pero al no existir una articulación interministerial normada legalmente, queda supeditado a la buena voluntad de los integrantes de las instituciones por lo que se les complicó sostener el dispositivo.

Según su relato, en los casos que se ha demandado por vulneración de derechos, el ESI convoca a entrevistas en la escuela o en la Región IV a adultos responsables o estudiantes. También han establecido vinculación con otros organismos del Estado que corresponde que intervengan o con instituciones del barrio. Convocan a reuniones entre supervisores para abordar conflictos de convivencia entre estudiantes de diferentes escuelas.

En cuanto a las intervenciones del ESI, ellas –las profesionales- llaman por teléfono y citan a la Regional, no van al territorio, por ejemplo, en los casos de abandono (escolar) que luego de intentar por nuestros propios medios que el estudiante se reintegre, y no lo logramos. En los casos de vulneración de derechos lo derivan al Equipo Local de la Municipalidad que, ese equipo supuestamente si va al territorio. (Directora)

También, de ser necesario, se realiza una coordinación entre organismos que intervienen en el territorio. Y se acuerda cuál de ellos desplegará las acciones. Tanto el ESI como el Equipo Local de niñez de la Municipalidad, por normativa tienen injerencia en el territorio, pero establecen el primer contacto telefónico y en la mayoría de las intervenciones se citan a los adultos y/o estudiantes para que concurran a sus dependencias, según el relato de la Directora.

La lectura de estos relatos sugiere preguntas acerca de por qué se sitúan los obstáculos con la reglamentación de la normativa, dando inicio a una burocratización de la función de los profesionales del ESI. En el cruce de los testimonios, en la

palabra de los profesionales, aparece el exceso de demanda, para un número muy reducido de profesionales, que supone la cobertura de todas las áreas y niveles educativos, incluyendo las instituciones privadas que por normativa tienen como referente obligatorio al ESI.

La escuela tiene reservado solo los casos de alto riesgo y de urgencia para iniciar el pedido formal de intervención, involucrando los formularios que desde la perspectiva del ESI, se constituyen como herramienta necesaria desde la formalidad de la presentación. De allí surge que se reemplazaron, por exigencia del contexto y por exigencias de procedimiento, vías más expeditivas de consulta y orientación que según la directora dejaron de ser habilitadas por los equipos.

De este modo, la red de apoyo de los servicios de asistencia barrial, sustituye como se continuará describiendo, ciertas necesidades de abordaje técnico-profesional y de apoyo a los docentes y a las trayectorias de los estudiantes, quedando las situaciones más comprometidas para el ESI.

5.2 Escuela El Camino: Posibilidades y Obstáculos Para el Acompañamiento a las Trayectorias Educativas

A medida que fuimos avanzando en las entrevistas se confirmaba la observación de un crecimiento institucional en cuanto a la seguridad y confianza para construir desde los actores de la escuela, acciones que permitan el abordaje de las situaciones atendiendo su complejidad. “Al existir un conocimiento de la problemática de cada estudiante se evalúa el acompañamiento adecuado para cada uno, de manera integral abordando la situación con la familia, la comunidad y con articulaciones con instituciones del barrio: el CAF y el Centro de Salud y los equipos territoriales” (Docente 2). La materialización de estrategias diseñadas desde los actores de la escuela y la utilización de diversas herramientas, muestran la convicción de la comunidad educativa de hacerse responsable del escenario escolar, como posibilitadora de espacios alternativos para el abordaje de las problemáticas.

De primeras experiencias de articulación con las instituciones del barrio habilitadas por el ESI, resultaron aprendizajes institucionales que se replicaron ante nuevas problemáticas, pero a pesar de realizar esfuerzos para sostener la red conformada y debido a la inexistencia de un encuadre normativo para la articulación,

estas acciones pierden continuidad en el tiempo. La Directora explicita “los profesionales no poseen seguro fuera del Centro de Salud lo que se convierte en un obstáculo para la concurrencia de los mismos a la escuela. Además, los horarios se convierten en un inconveniente ya que la escuela funciona de mañana y el Equipo del CAF de Tarde, por lo cual la articulación también depende de la decisión personal y profesional de los actores”.

Se visibiliza también, que las demandas de intervención al ESI en la actualidad, sólo se realizan por situaciones individuales de vulneración, abandonando aquellas que realizaba, en función de problemáticas que atraviesan la escuela. Este movimiento fue provocado por la demora en la respuesta. Las demandas que se efectivizan, se realizan a la par de un recorrido institucional y como una formalidad requerida para protegerse de las pautas normativas establecidas, sin la expectativa de atención.

El incremento de las problemáticas de todo tipo en el establecimiento se vivencia como desbordante al accionar institucional, a pesar que la escuela las toma e interviene. Se produce un desplazamiento en las funciones por lo que se demanda más horas de Prof. Facilitadoras de la Convivencia ya que sólo existen para 1ero y 2do y se necesitan para los demás cursos también, ya que no logramos cumplir con nuestra función adecuadamente pues abordamos las problemáticas de 1ero a 5to. (Facilitadora de la Convivencia).

La ausencia de personal y/o de profesionales a los cuales puedan recurrir para trabajar las problemáticas provoca un corrimiento de funciones que se vivencia como imposibilidad de acompañamiento adecuado a los estudiantes. “No contamos con la intervención del Equipo Socioeducativo.” (Docente 1) “Algunos casos individuales necesitan un acompañamiento psicopedagógico individual.” (Docente2)

Se advierte como restringido el campo de actuación del ESI “El ESI tiene una actuación acotada porque lo que hace es derivar, citar en la escuela, a los padres, a los estudiantes, realizan el seguimiento –en realidad nos preguntan- y el seguimiento los hacemos nosotros, los directivos” (Directora) Los permanentes cambios de los profesionales ya sea por la dinámica interna del ESI (al inicio del ciclo lectivo rotan de territorio) o por licencias y características propias del sistema,

obstaculizan la continuidad en el abordaje. “Es siempre empezar de cero” (Directora)

Otro aspecto a tener en cuenta que opera como interferencia para el acompañamiento, se refiere a las características internas del sistema educativo en el nivel secundario. Una de las docentes señala que son necesarios espacios y tiempos estipulados para el encuentro y acuerdos entre adultos cara a cara, esto posibilita despejar dudas y realizar mejores acuerdos. Señala también, que en la actualidad las redes facilitan el encuentro, pero aun así considera que no es reemplazable ya que la riqueza de los aportes individuales y la cooperación colectiva en la configuración de acuerdos es mayor con la concurrencia presencial. También ha destacado al vínculo que establece el docente con el adolescente, como un componente esencial para el sostenimiento de la trayectoria de los estudiantes. Revelando así la necesidad de la presencia y la continuidad para el fortalecimiento de las trayectorias.

La estructura horaria del nivel secundario no favorece el establecimiento del vínculo y ***sin vínculo no hay aprendizaje***. Existe el temor en los docentes que si me vinculo puedo perder la objetividad. Y cuando el docente se resiste a establecer un vínculo o la comunicación, será más difícil el aprendizaje.” (Docente 2)

Finalmente, podemos advertir que existe una valoración importante de los aportes que realiza el ESI pero que las interferencias han restringido las posibilidades de trabajo conjunto. Los tiempos prolongados de respuesta provocados por la excesiva demanda al ESI y la burocratización de las acciones, desalientan la solicitud de intervención, limitando la posibilidad a los estudiantes de acceder a un acompañamiento profesional en su tránsito por la escolaridad secundaria.

En el próximo capítulo abordaremos descriptivamente una escuela en la que se detalla cómo se despliegan el trabajo pedagógico desde las funciones docentes, conjuntamente con profesionales del Gabinete Psicopedagógico, desde la voz de la referente técnico-profesional psicopedagoga en el cargo de Directora de Curso.

Capítulo VI

Una Escuela y Sus Agentes Técnicos-Profesionales en la Escena Educativa Actual

6.1 El Caso-Escuela “El Puente”

La segunda escuela que tomaremos para la investigación la llamaremos de aquí en adelante Escuela “El Puente”, para conservar sus datos en confidencialidad. Es una escuela secundaria, pública que se encuentra situada en la transición entre la zona centro y la zona norte en permanente expansión, de la ciudad de Santa Fe.

Al recorrer su ancha veredera se hace necesario sortear los obstáculos propios de una zona transitada y con movimiento permanente. Negocios de todo tipo asoman sus productos a la vidriera y se llevan toda la atención. Camionetas, autos, taxis y micros urbanos e interurbanos detienen su marcha en el semáforo o intentando encontrar un lugar para estacionar. De repente un espacio verde interrumpe el ruidoso transitar: las vías del ferrocarril que delimitan el lateral del edificio y desde sus aulas se escucha, en ocasiones, el andar del tren.

Debido a su ubicación se presenta como un “enclave estratégico desde el punto de vista de las comunicaciones físicas con el medio (confluencia en la zona de las líneas de transporte urbano e interurbano de pasajeros) su acción educativa se proyecta al conjunto de la ciudad, a ciudades cercanas” (Instituto Superior de Profesorado N°8 Almirante Brown [ISPBROWN], 2019). Asisten estudiantes provenientes de diversos barrios alejados del centro y de otras ciudades próximas, atendiendo al deseo de sus padres de una “educación de mayor calidad a la que brinda la escuela de su barrio”. La población que atiende es de una franja social media-baja con adultos responsables trabajadores, empleados o desocupados que recurren al trabajo en “negro” y madres jefas de familia, amas de casa o empleadas domésticas, con varios hijos a cargo. Estudios secundarios sin terminar y en menor proporción universitarios completo.

Una fachada imponente, con una puerta de madera de grandes dimensiones que se abre para permitir el ingreso de la gran concurrencia de estudiantes y adultos. Al entrar se puede percibir el paso de la historia por esas paredes. Construcciones antiguas se entremezclan con reformas edilicias como tratando de

amalgamar el antes con el ahora. Galerías anchas y un patio central semi techado al cual convergen las puertas de las aulas, en forma de panóptico, nos permiten visualizar la dinámica de las aulas.

La escuela “El Puente” tiene sus orígenes en una Escuela Normal Provincial Experimental para maestros con 5 años de cursada. En 1956 se presenta un proyecto como escuela secundaria experimental que otorgaba el título de Bachiller y que con 3 años más se accedería al título de Maestro; incorporando también, una escuela de nivel primario que funcionaría como laboratorio de práctica e investigación. Los tres niveles educativos estarían articulados. Esto nunca llegó a concretarse.

Finalmente, bajo la impronta de la innovación en 1959, se constituye la escuela media como una institución de jornada completa, con doble turno y comedor escolar. En el contra-turno los estudiantes participaban de talleres optativos con concurrencia obligatoria de pintura, teatro, música, cerámica, coro y realizaban educación física. Entre los cargos figuraban un Gabinete Psicopedagógico y de un Director de Curso por división. Las unidades horarias eran de 100 minutos las cuales al ser más extensas posibilitaba que el alumno estudiara en clase con la guía del profesor y /o del director de curso. Estaba dirigido a una población que era excluida del nivel secundario.

En una entrevista al Director que integró la comisión de reforma de la escuela se puede percibir el espíritu de su creación “Esta escuela había nacido con el objetivo de ayudar a los alumnos que habían tenido problemas para aprender y habían sido rechazados en otras escuelas...acercar la mayor cantidad de adolescentes a las escuelas medias” (Torti, 2017, p. 146)

A través de los sucesivos gobiernos y las políticas públicas implementadas la escuela fue transformándose al ritmo que sus nuevas configuraciones edilicias y bajo la consigna de “homogeneizar” las estructuras de las escuelas de la provincia de Santa Fe, instrumentada a raíz de la diversidad de organizaciones institucionales existentes, provenientes de escuelas nacionales transferidas a la provincia de Santa Fe, escuelas técnicas, escuelas con proyectos experimentales innovadores como la descrita en este caso. Fue perdiendo espacios educativos y cargos docentes a pesar de ir creciendo en matrícula y en divisiones. En la actualidad, conviven tres instituciones en el edificio: una escuela nivel primario, una de nivel medio y el instituto de estudios terciarios e idiomas. Se organizan de manera independientes

entre sí, aunque conservan algunos rasgos de aquella institución que había logrado renombre en la sociedad santafesina por su excelencia académica, emblema de espíritu crítico y lucha en defensa de derechos educativos de los que menos tienen.

La formación que se imparte responde a un mandato fundacional que se vincula con los ideales republicanos de asegurar la formación del ciudadano y su integración al mundo del trabajo a través de la instrucción pública. Este mandato ofrece al proyecto educativo un sustento en concepciones democráticas, pluralistas, participativas, respetuosas de la legislación vigente, defensoras de la educación pública. (ISPBROWN, 2019)

6.1.1 La Estructura y su Dinámica

La escuela secundaria “El Puente” es una institución que la integran siete divisiones de cada curso, es decir, un total de treinta y cinco -veintiséis en turno mañana y nueve en turno tarde- educando a más de 900 alumnos. De aquel plan originario ha conservado el comedor escolar y en contraturno pueden participar de talleres como: teatro, coro, radio y ajedrez y educación física en el gimnasio que construyó la cooperadora. El Equipo directivo está integrado por el Director y 3 vicedirectores distribuidos por nivel y turno (un vicedirector ciclo básico turno mañana – primeros, segundos y terceros-, un vicedirector ciclo básico turno tarde y un vicedirector ciclo superior – cuartos y quintos años que funcionan todos en turno mañana). Posee dentro de su planta de personal un Gabinete Psicopedagógico constituido por el Equipo Psicopedagógico integrado por 4 profesionales (dos psicólogas y dos psicopedagogas) y Directores de Curso (también profesionales psicólogos, psicopedagogos y profesores en Cs. De la Educación) con dos o tres divisiones a su cargo. Recientemente se han incorporado dos Preceptores abocados a los primeros años realizando, principalmente, tareas administrativas.

Tiene un movimiento permanente ya que los docentes proponen proyectos diversos con salidas para ofrecer situaciones de aprendizajes en contacto con la realidad. Desde educación física en coordinación con Dirección de Curso las jornadas en contacto con la naturaleza, en primer año por división y en segundo

integrándolas en vistas a la elección de las orientaciones de tercero donde se vuelven a conformar los grupos. Los actos escolares están a cargo de los estudiantes de quinto año su diseño y su concreción, con la supervisión de docentes, directora de curso y/o vicedirección, algo esperado por los alumnos de la escuela. Se coordinan actividades con las instituciones de la comunidad santafesina así que se accede a las invitaciones que ellas brindan. El centro de estudiantes ofrece actividades organizadas: torneos, estudiantina, cine debate, ajedrez en los recreos, debate electoral de frente a las elecciones de comisión directiva, etc.

La Biblioteca es una biblioteca pública con una organización semi independiente ya que los cargos pertenecen a las tres instituciones que conviven en el edificio y funciona dentro del mismo; pero posee su propia Comisión y cooperadora y si bien todos los estudiantes tienen acceso en la escuela a sus materiales, libros y equipamiento; para llevar los libros al aula o al domicilio debe hacerse socio abonando una cuota mensual.

Desde el punto de vista de la convivencia escolar siempre se ha trabajado desde un paradigma no punitivo, priorizando la reflexión de los estudiantes sobre sus propias acciones y sus consecuencias. Se apunta a provocar la pregunta, más que brindar respuestas, y aunque se conserva en la cultura institucional como un valor la formación con espíritu crítico, democrático y la posibilidad de desarrollo de todas las áreas de la persona; la precarización de los dispositivos de intervención y la complejización de los procesos sociales ha repercutido en los resultados esperados. Contrariamente a los comentarios negativos expresados por la comunidad santafesina (exalumnos y padres) - "la escuela no es la de antes"- tiene bajo índices de repitencia y deserción. Y efectivamente, "no es la de antes" porque todos y todas estamos en permanente cambio, bajo las dinámicas sociales que atraviesan las instituciones.

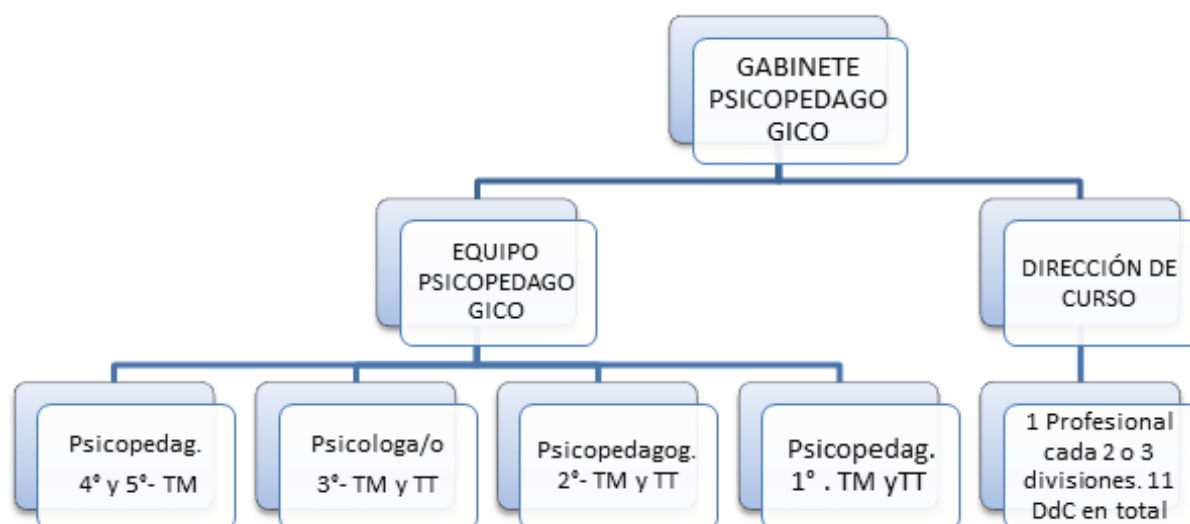
También el Centro de Estudiantes, desde la creación de la escuela, ha tenido protagonismo en la cultura escolar y se ha constituido en un espacio valorado tanto por los jóvenes como por los adultos de la escuela.

6.1.2 Los Profesionales en la Escuela "El Puente"

La vida de la escuela se desarrolla en turno mañana y turno tarde y cuenta con una estructura que atiende ambos turnos. El Gabinete Psicopedagógico está

formado por Dirección de Curso y Equipo Psicopedagógico. Al Equipo Psicopedagógico lo integran cargos nominados Ayudantes Técnico Docente: en función Auxiliar Psicólogo, Auxiliar Psicopedagogo y Auxiliar Pedagógico. A Dirección de Curso lo integran cargos nominados Ayudantes Técnicos Docentes: en función Dirección de Curso. Solo se accede a estos cargos a través de títulos profesionales de Psicólogo/a, Psicopedagogo/a y Profesor en Ciencias de la Educación, entre otros.

Cada profesional que integra el Equipo Psicopedagógico aborda las situaciones y/o demandas surgidas en las divisiones en las cuales tiene incumbencia. Es decir, cuartos y quintos años se desarrollan en turno mañana y trabaja 1 profesional, los siete terceros años (cuatro TM y tres TT) los aborda otro profesional que cumple horario rotativo, dándose la misma organización para segundos y primeros años.



Los integrantes del Equipo Psicopedagógico trabajan de manera conjunta y coordinada con el o los Directores de Curso y asesora al Equipo Directivo. No poseen un tiempo formal establecido para el intercambio o la reflexión sobre sus prácticas, esta se provoca en la dinámica diaria institucional. En el interjuego de miradas sobre situaciones, demandas, problemáticas, vínculos, se toman las decisiones para su abordaje. Cada uno aporta su perspectiva desde el lugar que ocupa. El Director de Curso con la cotidianeidad, el contacto permanente y diario con los actores

escolares y el Equipo Psicopedagógico con una mirada más amplia y a la vez transversal.

El Director de Curso es el responsable directo de los grupos que tiene a su cargo, tanto desde la individualidad de los sujetos como la grupalidad, en lo que se refiere a rendimiento académico, asistencia y pautas de convivencia, sobre la base de articular acciones con docentes, padres, directivos y demás actores institucionales. Es el que detecta o el que -en primera instancia- recoge información sobre cualquier situación de vulnerabilidad que se presente, a fin de ocuparse y garantizar el derecho a la educación. Ejerce una función tutorial y de orientación, es decir que procura se den las condiciones para el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo, en cooperación con demás actores institucionales

Como el Equipo psicopedagógico y Dirección de Curso planifican y abordan temáticas transversales con acciones específicas en interdisciplina con los espacios curriculares y también proyectos institucionales que posibiliten el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, ofreciendo un despliegue de oportunidades de acceder a los conocimientos, desde los más diversos formatos.

En el próximo capítulo intentamos ampliar el horizonte de la construcción del caso avanzando metodológicamente un paso más: de la particularidad de la escuela, a la singularidad de la situación de intervención abordando la subjetividad de la estudiante, constituyéndose como puerta de entrada al análisis de las prácticas técnico profesionales.

Capítulo VII

Intervenciones Conjuntas en el Campo Socioeducativo desde la Singularidad y Sus Avatares

7.1 Pricia: El Acompañamiento de las Trayectorias Educativas a Partir de la Construcción de un Caso

Con el fin de explorar las acciones de los profesionales-técnicos, sus herramientas, posicionamientos, estrategias y articulaciones intrainstitucional e interinstitucional, abordamos una situación de intervención ante vulneración de derechos de una adolescente a la que llamaremos Pricia, con el fin de preservar su identidad. Esta situación que presentamos, a través de una narrativa, se produjo en la escuela El Puente y cumpliendo quien escribe este trabajo la función de Directora de Curso y elaborando el relato que presentamos a continuación.

Corrían los primeros días de abril, cuando Pricia en el recreo, me entrega un certificado justificando los motivos de su ausencia de varios días. Era una constancia que había concurrido a una citación del Departamento de niñez y adolescencia dependiente de la Municipalidad de la ciudad y a la Defensoría General Zonal. Le pregunto qué había pasado, a lo que responde rápidamente y no dándole importancia, que era porque tenía algunos problemas con su papá. Como advierto que no quería explayarse en ese momento le ofrezco dialogar cuando ella lo desee.

A los pocos días, cuando estoy saliendo del aula, salta del banco, me hace señas y me dice ansiosa que tiene que decirme algo. Le pido permiso a la profesora y como una catarata las palabras salen de su boca relatando situaciones vividas, referidas a la violencia ejercida por su papá y su realidad de consumo problemático de sustancias. Sus padres están separados hace más de un año y ella vive con su mamá, pero el miedo que le provoca cruzarse con él en el barrio la persigue. No puede continuar haciendo gimnasia deportiva, actividad que disfrutaba mucho, debido a que se realiza cerca de la casa paterna. Manifiesta un alto grado de angustia porque en reiteradas ocasiones la acosa telefónicamente, en cualquier horario y provoca amenazas hacia la mamá. A ella también la ha amenazado, hasta ha llegado a apuntarle con un arma de fuego a la cabeza. Una vez entró a la casa intentando llevarse al hermanito, situación en la cual ella se interpuso e impidió. También cuenta que se cortó los brazos delante de ella en amenaza con quitarse la vida si no volvían a estar juntos. Además dice que no hay una medida de distancia para

ella, si para su mamá. A raíz de esto le propongo una entrevista con la mamá, para posibilitar un acercamiento en la búsqueda de su bienestar y ella acepta.

Advirtiendo la gravedad del escenario presentado, dialogo con Susana, la Psicopedagoga del Equipo de la escuela y acordamos realizar la entrevista con la mamá de manera conjunta y con la presencia de la estudiante. Pricia tiene 13 años y concurre a 1° año. Asiste al comedor escolar y recibe la Asignación Universal por Hijo, pero no tiene beca de la provincia. Participa de actividades del centro de estudiantes y tiene un buen rendimiento pedagógico. Y si bien en principio, no se visualizaban dificultades en el aprendizaje, nos pareció oportuno ofrecerle que se integre al Proyecto de “Alumnos acompañantes” donde estudiantes de quinto año brindan apoyo en las asignaturas escolares y establecen un vínculo que fortalece la integración y la adaptación a la cultura de la escolaridad secundaria. Pricia, a medida que se introduce en la vida escolar participa de las propuestas y espacios que la escuela le pone a disposición. Mostrando entusiasmo y compromiso.

En el encuentro se observa a la mamá atenta y preocupada pero desbordada por la situación. Es diseñadora Gráfica y está desocupada, así que hace changas esporádicas de elaboración de souvenirs, centros de mesa, etc., con la Asignación Universal y la ayuda de sus padres, se sostiene económicamente. Además tiene otro hijo a su cuidado de 2 años, con frecuentes enfermedades respiratorias y muy demandante, que no concurre a ninguna institución, lo que le impide buscar trabajo fuera de su casa. Manifiesta que tiene una medida de distancia con el padre de Pricia, por violencia de género. Posee botón de pánico pero sufren permanentes amenazas de muerte de todo tipo y violación de la medida de distancia reiteradas. Acoso a toda hora, hasta por la noche arrojando piedras al techo, gritos, mensajes y llamadas telefónicas. Nunca accionó el botón anti pánico por lo cual no sabe si funciona. Como no puede explicitar si la medida de distancia es sólo con ella, le solicitamos envíe copia de la misma para que quede registro en la escuela.

Días después, Pricia vuelve a pedirme un espacio para dialogar y allí presenta otro relato. Su mamá también la golpea “solo con las manos” hasta dejarla marcada, cuando ella le manifiesta alguna disconformidad. Últimamente tienen muchas discusiones, porque su madre invita a un amigo a su casa y hay días que permanecen hasta las 3 o 4 de la madrugada, riéndose en el comedor, lo que le impide dormir ya que está al lado del único dormitorio de la casa. También le impide dormir y siente temor, cuando la mamá se va a la madrugada a un bar cerca de la casa, dejando solos a ambos hermanos. Debido a que usan internet del vecino, sólo hay señal en el dormitorio, por lo que su mamá autoriza a su amigo a ingresar y permanecer en el mismo, significando para Pricia una invasión a su privacidad. Pricia cuando discute con su mamá -cada vez más seguido-, lleva varios días durmiendo

mal, o se le complica estudiar, se queda de sus abuelos que viven también en el mismo barrio.

En el momento que Pricia me contó lo que le estaba pasando, cambió la realidad de escena familiar, que había percibido a través del diálogo que tuvimos con ella y su mamá. Me puse en contacto con Susana y luego de mi relato, intercambiamos miradas y posibles acciones a trabajar. La violencia familiar ejercida tanto por el padre como por su madre y la situación de riesgo a la que estaba expuesta requería una intervención prudente, pensada, intentando abordar todas sus aristas, priorizando a Pricia y su bienestar. Era necesario informar al Vicedirector la situación y convocar al Equipo Socioeducativo Interdisciplinario para articular acciones de cuidado.

Por esto, con Susana, fuimos pensando las intervenciones posteriores, de manera tal de no lesionar la confianza depositada. Entrevistas con ella para ir dando los pasos seguros en las decisiones de incorporar a los adultos que la rodean para disponer medidas de protección.

En sucesivos encuentros durante el mes de mayo, fuimos trabajando con Pricia diferentes alternativas y herramientas para afrontar esta situación. A la vez que se informó al Equipo Directivo la realidad de vulnerabilidad de ella y su hermano. También se comunicó a sus docentes el contexto complejo por el cual transita – preservando su privacidad- de manera tal que prestaran especial atención por acontecimientos que puedan presentarse en el aula, contribuir con su contención y a la vez, que sirvan como explicación a conductas observadas de la estudiante: se duerme en clases, reiteradas inasistencias, decaída y delgada. Pese a esto, el rendimiento escolar de Pricia está acorde a las demandas pedagógicas. Como se observó un vínculo protector con los abuelos, acordamos con Pricia convocarlos a la brevedad. La aceptación de exponer este escenario, abrió la primera puerta de diálogo, ya que podrían convertirse en mediadores de esta situación.

El encuentro se concretó en junio y concurrieron ambos abuelos, jóvenes y en actividad. Reafirmaron los hechos descritos por Pricia mostrando un alto grado de angustia e impotencia ante la situación. Manifestaron que son el sostén económico y emocional. La abuela le lleva alimentos a la casa, cuida a sus nietos cuando existe la necesidad. Su abuelo trabaja de manera independiente y es quien lleva y trae a Pricia a sus actividades. Ahora, debió dejar de concurrir a una academia de gimnasia deportiva porque ya no podían cubrir ese gasto, ya que la vecinal donde se realiza de forma gratuita queda muy cerca de la casa de su padre. Ella junto a su madre, vivieron con sus abuelos hasta los 4 años de Pricia y ahora permanece más días con ellos que con la mamá. Pero surgen conflictos por desacuerdos en cuanto a los límites, concejos y/o sugerencias. Pricia de acuerdo con quien esté bien, va a una casa o a la otra. Se dialoga sobre la urgencia de la situación con los abuelos y se acuerda solicitar una intervención externa para preservar los derechos de

Pricia, garantizar su bienestar y la necesidad de informar al Equipo Socioeducativo Interdisciplinario por la situación de vulnerabilidad de Pricia y su hermano. El alto grado de riesgo de vida a la que están expuestos, la agresividad de la mamá requerían acciones para preservar el interés tanto del niño, como de la adolescente. Además, era importante establecer una medida de distancia para Pricia y su hermano también, por lo cual se les solicita a ellos, copia del acta que la madre no envió. Se acuerda realizar una nueva entrevista con la mamá, para informarle la situación. Ambos abuelos concuerdan con la conveniencia de las acciones pensadas.

7.1.1 Solicitud de intervención al ESI

En cuestión de días, estaba enviado al director el informe a través del formulario correspondiente para solicitar la intervención del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario. Y aquí comenzó, un dilatado itinerario de procedimientos administrativos para que tome participación el ESI, a saber: El director debe evaluar la pertinencia de la solicitud y acompañarla con una nota a la supervisora, quien también valora si corresponde su intervención o la del ESI. Una vez estimada su conveniencia y registrada por escrito, se deriva a los Coordinadores del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario quienes deciden la intervención y a quienes le corresponde la misma. En cada instancia pasan varias semanas.

Pese a la insistencia, de las citaciones de la escuela, la madre nunca se presentó a la entrevista. Y era fines de julio, cuando Pricia me llama la atención en un recreo y me pide hablar. Vuelve a relatar un nuevo episodio de violencia de la mamá, y que, como consecuencia, se fue a vivir con los abuelos. Ante esta nueva situación y como no había noticias del ESI, me comunico telefónicamente. Luego de varias llamadas me dan el teléfono particular de quien está designada a intervenir en la escuela y me notifica que no tenía presente “el caso” y que se comunicaría nuevamente cuando tenga información. La llamada se efectuó a la brevedad y efectivamente el formulario con las sucesivas derivaciones había quedado al fondo del bibliorato pasando desapercibido. Se comprometen a establecer contacto con el equipo que trabajó con la madre de Pricia y luego concertaríamos un encuentro en la escuela para ampliar información y acordar estrategias a seguir.

Al día siguiente, se presenta la abuela para retirar la libreta, manifestando que desconocían sobre la reunión de padres para la entrega de las mismas. Pricia informó a su mamá a pesar que está viviendo con ellos. Y comenta que surgen interferencias en las informaciones y conflictos con Pricia ya que, para algunas cuestiones recurre a ellos y otras a la mamá. Comenzó danza y gimnasia artística. Se le notifica que el ESI establecerá contacto con la Subsecretaría de la Niñez, adolescencia y familia para retomar el trabajo con la mamá.

Se continúan entrevistas individuales y conjuntas estudiante y abuela para favorecer el diálogo y la escucha.

7.1.2 Intervención del ESI en la Escuela

Transcurría agosto cuando concurrieron 2 profesionales psicólogas y una psicopedagoga del ESI. Del Equipo de la escuela la psicopedagoga designada para los 1° años y yo en mi cargo de Directora de Curso de Pricia, que a fin de concretar el encuentro, tuve que cambiar mi turno de trabajo. En principio consultan si no teníamos el formulario "C" actualizado, ya que en el mismo se solicitan otros datos que contribuyen o agilizan las intervenciones a lo que se responde que el formato con el cual fue entregado es el que brindó la supervisora oportunamente. Indican que debemos solicitarle que nos envíe el "Formulario C" manifestando desacuerdo por el accionar de la Supervisora. Luego de ampliar la información contenida en el mismo y de detallar cada una de las intervenciones realizadas, una de las profesionales exclama "¡pero ya hicieron todo!".

Intercambiamos miradas, percepciones, y análisis del estado de la situación: posicionamiento de los abuelos, de preocupación y protección a la vez de invalidación del accionar de su hija. La vulnerabilidad y el lugar imposibilitado de la madre, atrapada entre su deseo y el miedo; su lugar de hija y el requerimiento de ser madre. Y en Pricia partiendo de su búsqueda de escucha de su malestar manifiesto, la decisión de establecer su espacio, conjugando la manipulación de las situaciones de violencia y exposición de acuerdo al mayor beneficio que pueda reportarle, en el interjuego de los vínculos establecidos.

La información recabada del contacto que las profesionales habían tenido con el Equipo Técnico interdisciplinario de la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, hacía referencia a una madre con herramientas y posibilidades de hacerse cargo y sostener la situación. A la luz de los últimos sucesos, se pone en tensión esta mirada, resultando necesario restablecer el vínculo con la madre, para operar acciones de protección. Dialogamos sobre los pasos a seguir. Los profesionales del ESI establecerán contacto interinstitucional, ya que existe una intervención de la Subsecretaría de niñez, adolescencia y familia, a fin de retomar el trabajo con la madre desde la contención psicológica, actualmente interrumpido ya que no se habían presentado nuevas demandas no se insistió en el vínculo. No se plantearon estrategias conjuntas para continuar abordando la problemática desde el ámbito educativo, ya que las acciones del ESI finalizan en la reactivación de la intervención de la subsecretaría.

7.1.3 Monitoreo del Abordaje de la Situación

Lo trabajado con el ESI se transmitió al vicedirector para que lo comunique al director quien, al mes siguiente, cita a los profesionales del Equipo Socioeducativo para que informen sobre las actuaciones realizadas por la situación de Pricia y de otros estudiantes. Concurren las mismas profesionales que en el encuentro anterior. Comunican que, en agosto, se reunieron con el Equipo Técnico de la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia para actualizar la información, sobre las vivencias referidas a la violencia de la madre y al malestar generado por la presencia del amigo en la casa. Por constituirse en un escenario de riesgo para Pricia y al no existir dificultades que se manifiesten en el ámbito escolar, se derivó al Equipo de Niñez quienes continuarán con la intervención familiar.

Desde la escuela continuamos trabajando con Pricia y con los abuelos con los cuales permanece conviviendo. Abrimos espacios de escucha y diálogo a través de entrevistas conjuntas e individuales para abordar conflictos que surgen, construyendo acuerdos de convivencia y respeto de límites que establecen los abuelos ya que es con quienes convive. Pricia se resiste a los límites y recurre a su mamá para encontrar la aprobación. Con su madre ha retomado el contacto, realizan visitas mutuas y van abriendo canales de diálogo.

Ya noviembre, me comunico telefónicamente con el ESI para preguntar si el Equipo Técnico de la Subsecretaría había avanzado en el abordaje con la mamá, a lo que responden que no tenían notificación sobre el caso, pero como tenían una reunión ese día podían acceder a esos datos. Efectivamente, luego de la reunión me comunicaron que no eran quienes estaban a cargo de ese caso, por lo que el ESI se ocuparía de reunir esa información.

En el recreo aprovecho y le pregunto a Pricia como están las cosas en casa, ella dice “bien” pero al instante hace referencia a que el papá quiere pasarle la cuota alimentaria, pero a cambio de acceder a estar tiempo con ellos. Y como ella sigue negándose, su padre la culpa a la mamá, que les “llena la cabeza” en contra de él. Pricia dice que no es así, porque continúa con temor. No se siente segura con él. Así es que “estamos en el medio de todo esto”.

Finalmente, el ESI me transmite que el Equipo Técnico de la Subsecretaría no logró comunicarse con la mamá, ya que no respondió al teléfono en varias ocasiones, por lo que nos solicitan si podíamos facilitarles los teléfonos de los abuelos. Les brindamos los datos solicitados.

A los pocos días, la abuela envía una nota que Pricia estaba citada a la Subsecretaría de la niñez. Ansiosa me busca para contarme que le van a dar un botón antipánico a ella y otro a la mamá. Me relató una nueva situación de amenazas con arma de fuego por parte del papá, quien continúa enojado porque Pricia no accede a estar con él. La

mamá realizó la denuncia y finalmente obtuvo la medida de distanciamiento para ella y su hermanito. Los primeros días de diciembre, la mamá se presenta a la escuela con la copia de la denuncia y de la medida de distanciamiento por 180 días.

7.2 Las dimensiones de análisis en la intervención de los profesionales en el campo socioeducativo y lo que el trabajo con Pricia nos revela.

Para la construcción de un análisis del caso Pricia diferenciaremos tres dimensiones, a fin de desentrañar las acciones que se pusieron en juego para el acompañamiento de su trayectoria escolar, en el marco de las prácticas socioeducativas que atraviesan su devenir.

Una primera que se refiere a la **dimensión subjetiva**, es decir, Pricia como sujeto, estudiante, adolescente, hija, nieta. Quien atraviesa, la vulneración de sus derechos, es cautiva de la violencia y del interjuego de las relaciones intrafamiliares, y encarna el lugar de denuncia.

Una segunda es la **dimensión institucional-escolar**, donde se podrán pensar las intervenciones que los diferentes actores han llevado adelante, en el acompañamiento de la trayectoria de Pricia. Quiénes intervinieron, cómo, y desde qué posicionamiento.

Y una tercera concurre como **dimensión social**, ese contexto amplio donde se inscriben las prácticas socioeducativas. La irrupción de la violencia y del consumo problemático, como síntomas sociales y que han estado presentes a lo largo de la historia de Pricia.

Esto nos permitirá diferenciar el síntoma subjetivo, del institucional y del social. Empezaremos pues, desde esta última dimensión de la que se anudan las otras dos para el análisis de las prácticas que nos ocupan desde una perspectiva cínica socio-educativa (Zelmanovich, 2012).

Desde la **dimensión social** en el análisis, nos referimos a ese contexto que atraviesa la vida de Pricia y la escuela, y que es en el que se inscriben las intervenciones que estamos interrogando. Como enuncia Hebe Tizio (2014) existen rasgos de época que producen padecimiento subjetivo, por el contexto histórico y social en el que se produce el malestar, afectando a los sujetos mismos y a los lazos que establecen entre sí. En la sociedad santafesina se ha producido un continuo

debilitamiento de los vínculos sociales, incrementándose los índices de delito, abuso en el consumo de sustancias y violencia contra las personas y contra la propiedad, manifestándose como “síntomas sociales”. Esta dimensión de los síntomas, se traduce en las demandas que los profesionales deben atender y que requieren distintas instancias de intervención profesional, en el marco de la política educativa.

Siguiendo a esta autora, se estima necesario distinguir los síntomas sociales de los subjetivos y los institucionales. Estos síntomas sociales se construyen como categorías colectivas, que pretenden nombrar un goce desregulado. Se trata del mandato que la sociedad nos arroja, aparentemente homogeneizante y se traduce en un discurso que rechaza las expresiones de la subjetividad, presentando un tratamiento que refuerza la segregación debido a que lo segregado retorna. (Tizio, 2014) Todo aquel que lo cuestione, queda por fuera de la sociedad, marginado. Es el discurso del amo, el discurso dominante que aplasta la subjetividad del sujeto.

En la historia de Pricia, estos componentes segregativos sociales (desempleados, adictos, invalidados socialmente) se cruzan a través de la violencia familiar y el consumo problemático de su padre, que vulneran sus derechos educativos y sociales. La vulneración de derechos se constituye así, como la categoría en la que se cristaliza institucionalmente, un campo de intervención en la que se inscriben las intervenciones socioeducativas; de las que el ESI pasa formar parte, sumándose a la que los profesionales ya realizaron desde los dispositivos de la escuela.

En este sentido los profesionales también corren el peligro de caer, en “discurso del amo”, de acuerdo a la posición que adopten frente a la demanda. Pueden generar intervenciones que promuevan soluciones segregativas y reforzar el síntoma social. Ya sea porque su posicionamiento remite a culpabilizar al sujeto como único responsable, o colocándolo en el lugar de víctima donde toda responsabilidad es de otros. Debido a esto, es necesaria una continua revisión de los posicionamientos profesionales en la tarea, los cuales muestran el curso de acción y las derivas del caso en el que se interviene, tal como nos muestra lo trabajado con Pricia,

De este modo, en la respuesta del sujeto en su dimensión subjetiva, y en la de los actores (dimensión institucional) seguimos hallando los indicios, para analizar algunos de los problemas de las prácticas, que nos ocupan en la textura de su singularidad.

Para ello profundizar la dimensión subjetiva del análisis, da cuenta de los límites y posibilidades que encuentran los profesionales docentes y directivos en el ámbito escolar.

Desde esta **dimensión subjetiva**, es importante reconocer, tal como lo plantea Brignoni (2019) retomando las ideas de Teresa Pires do Rio Caldeira, que el “caso” Pricia es el resultado de una “narración”. Una construcción atravesada por múltiples aspectos, con la contribución de los actores que participaron y de las relaciones establecidas, que se organiza para intentar esbozar una primera explicación de lo que sucede. Esta primera definición, nos ayuda a ordenarnos para acercarnos a entender, no sin correr el riesgo de que se convierta en una “nominación”, es decir, una suerte de explicación cerrada, clausuradora de toda posibilidad de comprensión.

“¿Qué tienen en común estas nominaciones? Que, en ellas en general no está incluido el sujeto al que nominan como ser hablante. Entonces, uno de los ejes de nuestro trabajo común, es exactamente ese: “incluir en nuestra conversación al sujeto como ser hablante. Esto implica incluir tanto sus dichos como sus decires, o como lo nombramos desde el psicoanálisis, sus enunciados y su lugar de enunciación.” (Brignoni, 2019, p. 5)

En la situación específica de Pricia, es ella quien toma la palabra y manifiesta su malestar al profesional de la institución. Deja al descubierto su dificultad para manejar las situaciones violentas tanto de su padre como de su madre. Expone la imposibilidad de su madre de establecer formas de protección, sus sentimientos de temor por su integridad y de su hermano, su dolor, impotencia y angustia frente a la recurrencia de las situaciones y acude a la escuela solicitando ayuda. En su posición de denuncia, requiere que la escuela opere el lugar de tercero, que interrumpa ese círculo que se repite una y otra vez en el cual se encuentran atrapados y sin herramientas para marcar un corte, o al menos un cambio de situación que la saque del lugar de desprotección y vulneración.

Sus abuelos, quienes por momentos intervienen prestando apoyo, tampoco lograron tender la red completa de cuidado que le permita sentirse contenida. Esfuerzos espasmódicos, realizados sobre la base de la desautorización de su hija en su lugar de madre, invalidando y enjuiciando las acciones que emprende, en sus representaciones como incapaz de salir por sus propios medios, de la situación de vulneración total, desde lo económico y lo social. Los abuelos se sienten requeridos,

porque ella sola “se muere de hambre” y “hace todo mal”. Continúa en su lugar de hija, el cual parecería no dejó nunca.

Pricia también la pone en ese lugar a su madre y recurre a los abuelos cuando desea castigarla, debido a que no actúa según su deseo. Discusiones cada vez más frecuentes, donde se enfrenta colocándose en un plano de igualdad, que cuando no consigue lo que quiere, busca la aprobación de sus abuelos. Así mismo, cuando ellos sostienen una decisión que Pricia no comparte, vuelve a la alianza de su madre-hermana.

Igualmente, no presenta obstáculos en sus aprendizajes, acepta y respeta las normas de la cultura escolar, podríamos decir que responde al imperativo de la época “un sujeto adaptado e inteligente” (Brignoni, 2019) pero sus “decires” irrumpen en la escena escolar atravesándola con la violencia social. A medida que la sociedad argentina y santafesina particularmente, va sufriendo mayor disgregación social, aquellas situaciones que pertenecían al ámbito familiar y quedaban por fuera del territorio escolar, como mundos separados, hoy ingresan a la institución interpelándola y presentando a los actores como sin recursos para resolverla.

Este traslado que realiza Pricia de su realidad familiar y social, nos habla del hallazgo de un espacio de escucha, del descubrimiento de un ámbito, de un Otro, donde depositar su confianza y su demanda con el deseo de ser escuchada. Además, nos ilustra, en la fineza de su descripción, la función de escucha y los movimientos de alojamiento subjetivo de la estudiante en el lazo escolar. Efecto producido por las intervenciones docentes y profesionales en el campo socioeducativo generadores de los movimientos subjetivos favorables a la inclusión escolar de la joven luego de las intervenciones, a saber: Pricia consigue encontrar su espacio de cuidado, viviendo con sus abuelos, con los avatares propios de la convivencia, pero que le permiten incorporar un cierto orden, en cuanto a horarios y espacio para desarrollar sus tareas escolares. Formalizar, a través de la escuela, esta situación, permitió darle un marco de acción a cada uno de los implicados, otorgándoles seguridad y tranquilidad en sus movimientos. Mantiene el diálogo con su madre y a la vez, se restablece la comunicación con la Subsecretaría de la niñez que le provee un botón de pánico, el cual incrementa la posibilidad de sentirse segura. En la escuela se incorpora a trabajar en el Centro de estudiantes, se la observa integrada, estableciendo comunicación con pares y adultos continuando con

su aprendizaje y logrando promocionar de año cumpliendo con las expectativas personales, familiares y escolares

Desde la **dimensión institucional**, esta narrativa abierta, permite delinear los esbozos de una estrategia incipiente. La construcción colectiva de esta explicación, tuvo el protagonismo no solo de los actores familiares de la historia de Pricia (ella misma, su madre, sus abuelos) sino también del intercambio entre los diferentes docentes y agentes técnicos-profesionales que se convocan a pensar, evaluar la situación y tomar decisiones. El despliegue de los dispositivos de abordaje comunes, revela malestar, desencuentros y desajustes del sistema que se ponen en evidencia en la articulación con el ESI y marcan particularidades de la práctica profesional, evidenciando los obstáculos y las posibilidades de la intervención conjunta por parte de los profesionales que trabajan en la institución.

Teniendo presente que la posición de los profesionales, "no es ajena a la interpretación que hacen de la situación en la que les toca intervenir y [que] de la actitud que adoptan se derivan modos de operar, cursos de acción a seguir" (Tizio 2014) es que, en este caso, los profesionales de la escuela parten de la escucha y la generación de un espacio de contención, que propicia el despliegue de la confianza de Pricia, ella se apropia de ese espacio, para realizar su demanda, no solo desde lo que manifiesta abiertamente desde su discurso, sino también lo que no muestra pero dice. Sus ausencias, el estado de somnolencia en el aula, decaimiento y su aspecto delgado. De modo que el síntoma subjetivo tenido en cuenta, pasa a ser interrogado en la institución, promoviendo la búsqueda de opciones para acompañar a la joven en su singularidad.

No es lo mismo crear lugares para dar respuesta a las supuestas necesidades de los usuarios que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda del sujeto y se lo pueda orientar para que encuentre sus respuestas. Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra, y el profesional sale de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro.(Tizio, 2014, p.15)

Esa primera demanda, a modo de denuncia es tomada y a través de sucesivos encuentros, se propone que Pricia vaya marcando los ritmos de avance y de la toma de decisiones, esto permite visualizar que los profesionales de la escuela,

en primera instancia, la incluyen como sujeto, haciéndola partícipe de su propio recorrido, a modo de hacerse cargo de su historia y responsable de su futuro. Allí se anudan el síntoma subjetivo de la joven y el institucional, cuando los directivos y profesionales internos, demandan la presencia de profesionales externos del ESI para abordar aquello de la problemática que los excede. “Hay que tener presente que la regulación del goce que intenta la educación sólo tiene posibilidades de éxito si cuenta con el consentimiento del sujeto y apunta a alcanzar un logro social reconocido sobre una perspectiva de futuro.” (Tizio, 2014, p.8)

Los profesionales y docentes pudieron sostener y alojar a la joven en el proceso educativo, acompañando su trayectoria ante esta dificultad, sin embargo, se requirió desde lo institucional, otras instancias reguladoras de la dimensión subjetivo-profesional, y de derivación por su complejidad, incorporando a la escena al ESI.

A través de las “conversaciones” establecidas (Brignoni, 2019) entre discursos de educadores y profesionales, esa demanda fue trabajada para construirla como problema en el marco de la organización escolar. Se podría pensar que, para la escuela, resulta necesaria la intervención de profesionales externos como el ESI (aunque desde la lectura de la escena de reunión conjunta, no habrían aportado mucho más a lo realizado, salvo la derivación) debido a que, la puesta en común ordena la relación y función de los directivos y profesionales, y reafirma la orientación del trabajo.

Esa demanda entonces, requería ser resignificada y ser leída en clave institucional, desplazando la mirada hacia los sujetos en relación, los contextos, las situaciones, los espacios, las formas de enseñanza y la organización escolar. (MEN, 2014) Introducir la palabra en esa dimensión, contribuye al proceso de subjetivación institucional, en relación a las nuevas dificultades y el malestar que implica aquello del sistema que “no marcha” y que promueve el síntoma institucional.

Es por esto que, en función de la existencia de una vulneración de derechos, de acuerdo a la normativa vigente y con el acuerdo de los actores (Pricia, abuelos, Equipo Psicopedagógico, Directora de Curso y Directivos) se solicita la intervención del ESI, para articular acciones en virtud del interés de Pricia y su cuidado. De esta manera se legitiman las acciones realizadas por la Escuela.

La necesidad de intervención del ESI, es parte del procedimiento ante este tipo de situaciones que involucran los derechos de los jóvenes, dentro de la política

educativa y paso previo a la intervención de la subsecretaría de la Niñez (esto es lo que muestra el caso). Sin embargo, no le aporta sustancialmente a los movimientos de la joven, en relación a su trayectoria escolar y su vínculo con la escuela.

Responde más bien al “mandato burocrático” que describe Gabriel Bayeto (2017) el cual se presenta en la actividad profesional, como una disyunción planteada, entre responder al control administrativo, dando cuenta de las acciones a través del registro escrito y cumpliendo con “protocolos” establecidos, por sobre el acompañamiento efectivo que involucra orientar, no sólo en relación la situación de la joven sino a los docentes, implicándolos en la situación, posibilitando la lectura de los diversos aspectos que se despliegan y las estrategias posibles de trabajo educativo. Esta disyunción, se presenta como síntoma educativo, en el cual distintos actores quedan a merced del procedimiento administrativo por sobre las exigencias propias de la tarea pedagógica, en tiempos actuales, que incluyen sostener situaciones de vulnerabilidad en los estudiantes.

Las tensiones que se dejan ver en los relatos, ocasionados por la falta de la fluidez de la comunicación para intervenir, pueden ser leídas como expresión del síntoma institucional, con efectos que se presentan bajo formas diversas. Se visibiliza por ejemplo la coordinada tiempo, como obstaculizador del encuentro, ya sea referido los tiempos institucionales ante la urgencia y el riesgo que la situación fue presentando, ya que ante los hechos emergentes “pasan semanas” hasta que se concretan los encuentros, lo cual deja en evidencia los obstáculos entre actores en todos los niveles, específicamente entre la Escuela, la Supervisión y el ESI.

Luego de dos llamados telefónicos y por la demanda o insistencia de la institución, existe registro por parte de los profesionales del ESI de la situación de Pricia, de no ser así el informe hubiese quedado “al fondo del bibliorato”. Resignificamos el extravío de la documentación escolar, como efecto sintomático que adquiere sentido en los relatos de los profesionales, en el Capítulo IV acerca de la sobredemanda. Nos referimos a la exigencia que implica ocuparse, de los pedidos de intervención de todas las áreas del sistema educativo por parte de este equipo. Exigencia que parece comenzar a profundizarse, a partir de los ajustes en los mecanismos formales de derivación, con la implementación del decreto 4380 (2015) en la que la respuesta del equipo pasa a depender de esa documentación, en este caso que termina extraviada. El nuevo periodo que indica mayores reglas de procedimiento, involucró también cambios en la disponibilidad para el

acompañamiento a las trayectorias por parte del ESI, los cuales fueron mencionados por el coordinador e integrantes del equipo en las entrevistas, coincidiendo con la percepción de los docentes en la escuela el Camino aborda en el Capítulo V.

Además, nos indica que el informe escrito y las vías utilizadas, en este caso del mismo modo, lentificaron el acceso a la demanda. También para los profesionales de la escuela, es un nuevo suceso lo que dispara la insistencia, infiriéndose un accionar en función de las situaciones de urgencia que se presentan.

El reclamo del ESI a la institución Educativa de no contar con “el formulario C” pone sobre la mesa dos cuestiones: por un lado, la fragilidad de los canales de comunicación y por otro, una suerte de malestar del ESI, en cuanto al modo de intervención de la Supervisión, responsable de proveer dicho formulario a las escuelas.

Estos desencuentros, habían sido saldados a través del llamado para concretar la necesaria intervención conjunta con el ESI, por parte de los profesionales de la escuela y superar el escollo de la instancia de Supervisión, lo que lleva a sostener junto al autor mencionado que:

en las tensiones planteadas en la particularidad de la práctica se pone en juego el propio deseo, nuestra ideología, nuestras responsabilidades institucionales, nuestras dinámicas y posturas de trabajo internas como equipos interdisciplinarios, que no se resuelven a partir de una estandarización de acciones. Se requiere estar advertido hacia donde conduce un proceder orientado por un mecanismo de burocracia mecánica.” (Bayeto, 2017, p.5)

En este sentido, quedan en evidencia algunos obstáculos del sistema y las dinámicas institucionales, que inciden sobre el posicionamiento profesional ante las demandas que realizan los diferentes actores y las decisiones que se toman a la hora de intervenir. Lo que nos deja ver esta situación, es que a los profesionales se les presenta la exigencia de la atención individual como operadores para “homogeneizar” lo que se presenta como “distinto”, volver “cómodo” a lo que “incomoda”, con la certeza que puede ser otro quien “arregle” eso “roto”. Cuando los profesionales se convierten en aplicadores de protocolos donde sólo se deriva, se desdibuja la responsabilidad profesional, se burocratizan las prácticas de los equipos

de apoyo y se debilita la posibilidad de sostener el acompañamiento, tanto de la función docente como el de las trayectorias de los estudiantes.

Para cerrar, retomando el desafío de pensar las intervenciones de los profesionales-técnicos en las escuelas secundarias desde la perspectiva de las políticas públicas, advertimos que se consuman aspectos descritos por autores como Oszlak en cuanto a que, de la existencia de una problemática social que reclamaba una decisión por parte del estado se originó la creación de los ESI. En función de esto, se ponen en tensión, como lo enunciaba Aguilar Villanueva (1996) “los hechos reales que la acción colectiva produce”, ya que del diseño del dispositivo al plano de la concreción se ponen en juego intereses como también concepciones, valores y una multiplicidad de factores. Estos factores se enlazan en un movimiento permanente, para conformar la dinámica exhibida en la intervención de las escuelas, como fue mostrado en el desarrollo de los capítulos anteriores.

La política educativa propuesta por el gobierno provincial de acompañamiento a las trayectorias para fortalecer la inclusión socioeducativa se expresa de manera diversa en las escuelas seleccionadas. Los recursos profesionales que posee la escuela El Puente y la ausencia de los mismos en la escuela El Camino pueden leerse como efecto de la desigualdad educativa, siendo ambas escuelas públicas de gestión estatal. Es decir que el ofrecimiento de condiciones para el acompañamiento de las trayectorias dentro del propio sistema educativo está atravesado por esta desigualdad enunciada, que los actores de la escuela El Camino intentan suplir, no sin reconocer también, el desborde que las situaciones conflictivas escolares que conlleva la frustración de la insuficiente atención a las problemáticas.

Reflexiones Finales a Modo de Conclusiones

Agentes Técnico-profesionales e Intervenciones en el Campo Socioeducativo como Tema de Investigación

Se trata ahora de revisar el recorrido que realizamos hasta aquí tomando distintos ejes intentar ordenar estas reflexiones, que de ninguna manera pretenden ser afirmaciones cerradas. Por el contrario, aspiramos a través de las mismas, a contribuir con el estudio sobre el desarrollo de las tareas de los agentes técnico-profesionales en el campo socio-educativo en las escuelas secundarias, y a dar cuenta cómo la instrumentación de las políticas públicas juega un papel fundamental en las experiencias educativas de las escuelas. El recorrido transitado, se evidencia en el contenido vertido en los diferentes capítulos que estructuran el presente trabajo.

Comenzamos acercándonos a las intervenciones técnico-profesionales desde la perspectiva de la política educativa, esto nos exigió la delimitación del tema para lo cual requirió una indagación de los antecedentes y del campo de estudio, además de la enunciación los objetivos en función de las preguntas que nos habían surgido.

Nos abocamos a precisar el marco teórico con el fin de esclarecer definiciones y conceptos desde los cuales partimos para luego efectuar el análisis de las prácticas profesionales.

Definimos qué entendemos por política pública, trayectorias escolares, acompañamiento de las mismas, intervención, demanda, posición y demás conceptos que atraviesan la temática. Las estrategias metodológicas que utilizamos fueron principalmente: el estudio de casos múltiples como estrategia central, uno de los cuales incluyó la construcción de una experiencia de intervención como unidad de análisis, para abordar nuestro objeto de estudio. Se empleó un modo de abordaje etnográfico en las escuelas, en una de ellas, in situ, como profesional psicopedagoga en el cargo de Directora de Curso. Se realizaron entrevistas abiertas a distintos profesionales de los ESI, a docentes, y un análisis documental y bibliográfico.

Luego, fue necesario contextualizar histórica y socio-políticamente, la escuela secundaria de la Provincia de Santa Fe, para poder comprender donde se inscriben institucionalmente las dinámicas puestas en juego en las prácticas

efectivas. Las normativas y los procesos históricos que fueron modelando la sociedad santafesina y las políticas educativas implementadas en las escuelas donde intervienen lo profesionales-técnicos.

ESI, Gabinetes Psicopedagógicos y Escuelas

Nos propusimos describir el trabajo y el marco normativo de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios, ya que con su surgimiento y posteriormente su consolidación, a partir de la firma del decreto número 4380 en el año 2015, se establece una política cuyos lineamientos, se harán extensivos a las escuelas y por consiguiente a los profesionales de los Gabinetes Psicopedagógicos. Específicamente en materia de protección de derechos de niños-as y adolescentes. La descripción se complementó con el relato del coordinador e integrantes del ESI quienes nos permitieron introducirnos a la materialización de los enunciados desde sus propias voces.

La escuela “El Camino” se seleccionó como caso-escuela, debido a la inexistencia de profesionales-técnicos como integrantes de la estructura escolar. A través de una descripción minuciosa el objetivo fue poder entender su organización, sus comunicaciones, el establecimiento de relaciones, estrategias y las articulaciones que requiere la tarea de acompañar las trayectorias de los estudiantes, desde la voz de los docentes y directivos.

Es así que, en el sexto capítulo detallamos la segunda escuela seleccionada, “El Puente”, creada como escuela experimental, que posee una estructura particular de cargos de profesionales-técnicos (Equipo Psicopedagógico y Dirección de Curso) que intervienen con funciones diferentes, pero conforman un equipo de trabajo bajo la denominación de Gabinete Psicopedagógico. Esta pormenorización, se realiza como contextualización del escenario donde se desarrolla la narrativa del acompañamiento a la trayectoria educativa de Pricia, donde pudimos prestar atención a las intervenciones conjuntas, en el campo socioeducativo desde la singularidad y los desafíos que esto conlleva. Junto a las dimensiones tomadas para el análisis de las intervenciones, expuestas en el capítulo VII.

Seguidamente, abordaremos como ejes: a) el despliegue de la normativa provincial en las intervenciones profesionales-técnicos, b) las intervenciones técnico-profesionales y sus tensiones desde el estudio de casos, c) la mirada social e

institucional en las intervenciones; con la intención de explicitar algunos hallazgos de esta investigación. Al desagregarlos, estaremos respondiendo a las preguntas enunciadas a partir de nuestro objeto de estudio.

a) despliegue de la normativa provincial en las intervenciones de los profesionales-técnicos

En primera instancia, hemos observado que no existen pautas que organicen la tarea, de los profesionales-técnicos de planta permanente en las escuelas. Lo que se encuentra regulado es el acceso a los cargos y el desempeño horario de los mismos, pero existe un vacío en referencia a la función a desarrollar, y al posicionamiento frente a la demanda. Esto provoca, que estén desdibujadas las tareas y el rol de los escasos cargos existentes, atribuyéndoles, en ocasiones, otro tipo de actividades fuera de su especificidad.

Los sucesivos gobiernos de diferentes procedencias políticas e ideologías que estuvieron al frente del estado de la provincia de Santa Fe, a pesar de los reclamos realizados no se propusieron reglamentar la función como parte de una política pública.

Recién a partir del año 2015 es que se crean los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios, con la firma del decreto 4380/15, a los fines de fortalecer la política de inclusión socioeducativa, realizando el apoyo y el acompañamiento a las instituciones escolares. Con el objetivo de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y adolescentes, y como dispositivos para concretar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes explicitados en la ley 26061. Intervienen en las instituciones escolares de todos los niveles educativos de la gestión estatal y privada, de acuerdo a una distribución territorial y cuya inserción es en la estructura de la Regional IV por fuera de las escuelas. En esta instrumentación y en torno a sus objetivos se estructuraron los ejes del trabajo de agentes técnico-profesionales, también implícitamente el de los que actúan dentro de las escuelas en torno a la inclusión educativa conforme a la legislación nacional.

La decisión de incorporar profesionales por fuera de la escuela, puede reportar un beneficio en el sentido que los ESI quedan excluidos de ciertos prejuicios y connotaciones que pueden suponerse al estar dentro de las instituciones que, en ocasiones, producen dinámicas excluyentes y en las que cae el profesional, cuando no puede tomar distancia y reflexionar sobre su práctica. Pero, a la vez, el estar

fuera de la institución, puede significar una desventaja, ya que pierde la mirada sobre dinámicas institucionales y de la comunidad en la que se inserta la escuela, privándose de la contextualización necesaria de las acciones a la hora de realizar un análisis integral de la realidad, del contacto directo con la situación, el trato cotidiano que habilita el vínculo y la posibilidad de la continuidad de las acciones. En la situación de Pricia quedaría exhibido lo enunciado. El vínculo con la estudiante favoreció la intervención y su continuidad.

. A cinco años de su puesta en vigencia, estos dispositivos aún no están materializados plenamente. No se han creado las sedes estipuladas en el decreto, como tampoco se ha concretado la posibilidad de contemplar viáticos para los traslados a otras localidades. Asimismo, la reciente reducción de coordinadores que se prevé en función de la cantidad de profesionales y al universo de instituciones a atender es otra limitante para su despliegue.

Además, tampoco se ha creado el cargo de secretario/a previsto en la normativa cuando el número de integrantes es mayor a quince. Función interesante, ya que no solamente tiene responsabilidad en actos administrativos, sino en otras tareas específicas del ámbito de los ESI, como realizar registros y estadísticas - fundamentales para la elaboración de políticas públicas- clasificación de los documentos que ingresan, redacción de informes resguardando la confidencialidad de la información y registro de intervenciones.

La escasez de recursos y el exceso de demanda limita las posibilidades de intervención, produciendo una priorización en función de la urgencia que requiere la vulneración de derechos de los jóvenes de las escuelas secundarias, quedando postergadas las intervenciones de índole institucional. Ambas dimensiones explicitadas en el decreto. Vemos su correlato en la escuela El Camino donde se observa la resistencia a solicitar intervenciones debido a la escasa respuesta o la demora de la misma.

Con respecto a la dimensión institucional, existen objetivos enunciados en el decreto 4380/15 que en el marco de las condiciones de trabajo se tornan difícil de cumplir, como aquellos referidos a promover espacios institucionales colectivos de reflexión crítica que habiliten la posibilidad de proyectos pedagógicos que favorezcan la inclusión. Como tampoco, la construcción con la Supervisión y la institución de estrategias que aborden problemáticas sociales que atraviesen a la escuela. Igualmente sucede, como pudimos verlo en Pricia que, si bien es el espíritu

de la normativa lograr una visión integral de las problemáticas para no trabajarlas como “el caso”, en esta situación solo se redujo el accionar al tratamiento individual efectuando la derivación, abandonando la integralidad y la complejidad que propone.

El objetivo que consideramos se ha logrado es el que se refiere al acompañamiento de las instituciones y a los sujetos, teniendo en cuenta a los docentes como protagonistas trabajando junto a los equipos. Aquí es donde el enfoque de trabajo de los ESI sostiene este objetivo y lo hemos visto, también, en el caso de Pricia cómo al acercarse a la escuela, se construye un trabajo conjunto como una dinámica propia de la construcción de las intervenciones.

Con respecto a los objetivos de la dimensión socio-familiar pensamos que, como se han visto en ambos casos-escuelas, se ha logrado establecer ciertas articulaciones con otras instituciones del territorio o con otras áreas pertenecientes a otros ministerios municipalidades o comunas, aunque las dinámicas propias interfieran en la efectividad de esas relaciones interinstitucionales.

b) las intervenciones técnico-profesionales y sus tensiones desde el estudio de casos

En cuanto a los modos de intervención y las demandas, están atravesados por el requerimiento de protección a las y los adolescentes víctima de situaciones de violencia de diversa índole. Las escuelas realizan la solicitud de intervención como resguardo ante la normativa, que establece que es deber, como funcionario público, el de denunciar la sola sospecha de vulneración de derechos de una o un adolescente para que se activen las acciones de protección. Las instituciones educativas, de acuerdo a los recursos que poseen, instrumentan acciones anteriores y posteriores a demandar al ESI ya que, consideran que los tiempos de intervención no son los que las situaciones requieren. Esta “demora” ha provocado que hayan desistido de solicitar intervenciones, ante problemáticas que atraviesan el entramado escolar, y que requerirían de una intervención institucional y/o interinstitucional, y no quedar restringida a la urgencia individual.

La escuela El Camino nos muestra que en los inicios del accionar del ESI y fruto de un trabajo conjunto, lograron establecer los primeros nexos con las instituciones del barrio y pensar estrategias articuladas pero que luego del decreto y normas administrativas establecidas para efectuar la demanda, ese recorrido iniciado con el ESI se interrumpió, observándose el retiro del equipo. A pesar de

esto, esas articulaciones permanecieron de modo menos frecuente con las dificultades del sostenimiento estructural.

La tarea de intervención socioeducativa en esta escuela, puede considerarse paradigmática de las que, al no contar con Gabinete Psicopedagógico, implicaron a todos los actores de la comunidad en esta tarea y le dio, por un tiempo, ese sentido de pertenencia y de necesidad de trabajo conjunto. Al disminuir la comunicación con el ESI debido a la burocratización de sus funciones, sumado a la inestabilidad de los actores profesionales de la comunidad barrial, y la ausencia de un marco que estructure y sostenga estas acciones; se complejizó la continuidad de la tarea ante el crecimiento de las situaciones emergentes.

Tomando nuestra denominación de la escuela como metáfora, si bien se encontró un camino, se dificulta caminar. Entonces, el abordaje institucional queda supeditado al contexto y a las particularidades de la organización escolar, al consentimiento de los actores, al estilo de gestión y a los recursos de que se dispongan. Evidencia que, la política pública deja un vacío ante la desigualdad educativa en esta materia y sin regular las actuaciones de los protagonistas. Esto no permite la continuidad en el tiempo del acompañamiento de las problemáticas de los estudiantes, quedando el sostenimiento de sus trayectorias dependiendo de la voluntad de los actores.

Esto también se observa en la escuela El Puente, donde existen acciones previas y posteriores a la demanda al ESI y en la finalización de la intervención dada por la derivación a la Subsecretaría de niñez, legitimando la intervención ya realizada por la Escuela. Los profesionales de la planta escolar realizan el acompañamiento de la estudiante desde lo cotidiano. Sin esta mirada atenta, propia del contacto habitual, del vínculo de confianza con la estudiante, el establecimiento de estrategias de contención y el reclamo de las acciones acordadas, se habría interrumpido el acompañamiento de la trayectoria.

Esta experiencia dio cuenta de la complejidad en juego al articular intervenciones docentes y profesionales al interior de una institución, cuanto más es entre diferentes organizaciones. Mayor cantidad de actores y de subjetividades puestas en juego conforman una trama atravesada de ideales, valores, prejuicios, actos administrativos que inciden en las relaciones que se establecen y en las decisiones que se toman. Cada organismo tiene una lógica propia de funcionamiento y actúa en consecuencia. En ambos casos-escuela quedan expuestas estas

dificultades, pero el caso de Pricia, devela la complejidad profunda, ya que el ESI, una vez realizado el encuentro con los organismos correspondientes, se da por finalizada su actuación debido a que es pertinencia de estos otros equipos, pero la continuidad se vio interrumpida al no tener el contacto con la abuela.

Además, para hacer efectiva la articulación se confeccionan informes y se firman actas acuerdos formalizando la actuación. Estos informes requieren la misma rigurosidad que el ESI solicita para la confección del Formulario "C" ya que muchas veces depende de la claridad para expresar la gravedad del escenario a fin de que sea priorizado su abordaje.

Esto nos remite a los posicionamientos y las percepciones de los profesionales en las escuelas ya que, la burocratización de las prácticas profesionales pueden derivar en la reproducción de acciones expulsivas del sistema.

La cuestión del "tiempo" resulta relevante destacar en las intervenciones. Los tiempos administrativos de comunicación institucional en todos los niveles, Escuela-Supervisión- ESI que transcurren hasta atender a la situación demandada, como también a los horarios específicos de cada profesional (diferentes turnos y horarios laborales) se presentan interfiriendo el encuentro entre profesionales intervinientes y el abordaje de las situaciones.

La experiencia de intervención con Pricia muestra que luego de la insistencia de la institución, existe registro por parte de los profesionales del ESI de la situación de la estudiante, de no ser así el informe hubiese quedado extraviado. Esto podría indicarnos que el informe escrito y las vías utilizadas lentifican el acceso a la demanda. También para los profesionales de la escuela es un nuevo suceso lo que dispara la insistencia infiriéndose un accionar en función de las situaciones de urgencia que se presentan.

Operar como funcionarios aplicadores de protocolos, fue situado en esta construcción del caso como un síntoma en la dimensión institucional de las prácticas profesionales actuales, en las que efecto de la sobredemanda lleva a que se priorice lo administrativo por sobre lo pedagógico. Se acciona atendiendo al imperativo de la responsabilidad individual legal que se visibiliza en los requerimientos de formularios de registros específicos, quedando en segundo plano el papel del profesional, su posicionamiento ético y político, lo cual requiere un saber hacer y un acto creativo.

Entonces, si bien el enfoque del ESI, para realizar las intervenciones coincide con conceptualizaciones normativas y teóricas vertidas en este trabajo, la

materialización de las mismas queda circunscripta a su área de incumbencia con escaso alcance a las escuelas. Las instituciones educativas, tienen poca posibilidad (acorde a las condiciones laborales) de servirse de las experiencias del ESI que les permitan lograr autonomía y seguridad en su saber y construcción cooperativa de abordajes institucionales más saludables, tal como muestra la escuela el Camino. Existen indicios de esfuerzos por lograr liberarse del apremio y la urgencia, que rozan más con una expresión de deseo al inicio del ciclo lectivo, que una posibilidad efectiva, pero el mismo sistema vuelve a absorberlos.

Otro aspecto, enunciado anteriormente, pero relevante a la hora de pensar el posicionamiento frente a las intervenciones de los agentes técnicos-profesionales es que según lo enunciado coincidentemente por los entrevistados es que la estrategia se construye entre todos. Cuando el ESI arriba a una escuela no existen acciones diferenciales en cuanto si la institución posee técnicos-profesionales dentro de su planta, se construyen con los actores que ofrece la institución. Valora sus aportes porque son quienes tienen el conocimiento del territorio, la historia y la cultura institucional, los recursos materiales y humanos, los modos de vincularse y comunicarse con las familias y con los y las estudiantes, aportando la contextualización al diseño de la acción y la experticia en los aspectos pedagógicos, en el sentido de qué se enseña y que se aprende. Es importante la presencia de la supervisión aportando su mirada en el acompañamiento institucional (aunque no siempre se produce), algún integrante del equipo directivo como autoridad escolar para asegurar la materialización de los acuerdos, docente/s y profesionales si los hubiere. El ESI aborda e instrumenta las estrategias acordadas con la escuela, solo si la supervisión autoriza.

Esto muestra, la estructura verticalista del sistema escolar y cómo los profesionales-técnicos que intervienen, tienen sus acciones supeditadas a la autoridad escolar.

El desarrollo de la situación de la escuela El Puente, da cuenta cuando el intercambio entre los profesionales de la institución, - Director de Curso y Equipo Psicopedagógico- y vicedirección logran operar en conjunto para la toma de decisiones, los acuerdos y la centralidad del sujeto a la hora de ir avanzando en las estrategias. La construcción y la lectura entre varios de la situación con la participación del ESI posibilitó, la creación de estrategias con el consecuente sostenimiento de la misma.

Si bien en las instituciones suelen situar a los profesionales en el lugar de “el salvador” este “construir entre todos” los corre de ese lugar, pues coloca a los actores de la escuela en un plano de igualdad, valorando su saber sobre la trama institucional o individual sin el cual no se podría operar.

c) la mirada social e institucional en las intervenciones

La demanda de orden social se presenta con una cantidad extraordinaria de casos de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes de distintos grados y de diversa índole, constituyéndose en una preocupación. Esta sobredemanda de las escuelas, la urgencia de las situaciones, los limitados recursos humanos y materiales, las condiciones laborales de los profesionales exceden las posibilidades de intervención y favorecen la focalización sobre las atenciones individuales. La voz de los actores en esta investigación dio cuenta de este fenómeno en que se pierde la mirada integral de los procesos institucionales provocadores de desigualdad, prevalece la incomunicación, lo cual a su vez atenta contra el reconocimiento de los derechos.

Esto también se visibilizó en la demanda de recursos de la escuela El Camino, las problemáticas se multiplican y los actores escolares ven necesario atenderlas y trabajarlas, lo que les exige un corrimiento de funciones y tareas al no contar con el personal interno y descartar la convocatoria del ESI. Puede leerse en clave de desigualdad de oportunidades

En cuanto a la herramienta de recepción de demanda al ESI quedó evidenciado que para el ESI es fundamental el “Formulario C”. El reclamo a la escuela de no contar con el mismo puso de relieve por un lado la fragilidad de los canales de comunicación, y por otro el malestar del ESI en cuanto al modo de intervención de la Supervisión, según ellos responsable de proveer dicho formulario a las escuelas y clarificar su importancia. En la reunión entre profesionales y directivo por la situación de Pricia se puso en escena que lo importante para ellos no es lo importante para la escuela ante la urgencia y ante la necesidad de la estudiante de seguimiento del área de niñez.

Sin embargo, completar el “Formulario C”, para los actores en las escuelas, consiste en un acto formal más a cumplimentar, un mero acto administrativo, no reviste el carácter de esencial para comenzar el camino de la intervención. Evidentemente no se ha logrado que las instituciones lo incorporen como una

herramienta necesaria, tarea que el ESI atribuye a la Supervisión como parte implicada en el acompañamiento a las trayectorias institucionales.

También queda expuesta la ausencia de acercamiento previo del ESI a los establecimientos educativos. Establece contacto en el caso que se produzca una demanda, de lo contrario no existirá relación. Podríamos pensarlo en función de la escasez de recursos y la sobremanda. En el caso de Pricia cuando se produce el encuentro entre ESI y los profesionales de la escuela, ya se había realizado un recorrido de entrevistas y acompañamiento a Pricia. Esto evidencia que el abanico de herramientas de los profesionales y sus posicionamientos no difieren entre los que integran el ESI o los que ocupan cargos en las escuelas, son disimiles los ámbitos de actuación, la información con la que cuentan a la hora de intervenir y los vínculos establecidos con los actores de las situaciones.

En la conversación establecida entre ESI y profesionales-técnicos de la escuela El Puente, se realiza el análisis de la situación en el plano de subjetividad de la estudiante abordada y los lugares de los actores de la trama familiar. De acuerdo a los procedimientos previos realizados por parte profesionales de la escuela con Pricia se infiere como agotado los recursos para intervenir a nivel escolar, evaluándose como pertinentes y adecuadas las acciones realizadas, no se analizan ni se cuestionan para permitir una reflexión sobre ellas. Sí se pone en tensión, la mirada de la Subsecretaría de niñez del ámbito familiar, debido al aporte de información realizado por los profesionales de la institución, requiriendo una intervención por parte del ESI. Su accionar se limita a realizar el intercambio interinstitucional, reactivando lo realizado por la subsecretaría de niñez, no existiendo nuevo aporte ni intercambio de acciones a programar para ampliar renovar o construir nuevas estrategias de intervención en el ámbito escolar.

Existen, espacios de trabajo, con que cuenta el ESI y que los profesionales-técnicos de la escuela El Puente no. Uno es la posibilidad de supervisión formal que permite la mirada de otros actores y reflexionar sobre las prácticas, lo que fortalece y enriquece las acciones a implementar. Y el otro es la rotación de territorio que realizan a comienzo del año, si bien es un mecanismo valorado por los integrantes y coordinador del ESI, desde las instituciones educativas lo vivencian, como un volver a comenzar permanentemente, lo que provoca interferencia en la comunicación y el vínculo.

Un Aporte a las Políticas Públicas

Se presenta ahora como ineludible retomar las dimensiones de análisis del síntoma desarrolladas en el último capítulo, que desde la perspectiva de la singularidad de las experiencias nos permiten el ingreso al análisis de las intervenciones, para así develar que nos muestra de la política pública.

Tal como fue presentado en el análisis del síntoma social, la política pública educativa se propone hacerse cargo de este síntoma como expresión de exclusión social y sus mecanismos de segregación, planteando como uno de los pilares la inclusión socioeducativa, entendiéndola como atravesada por los rasgos de la época de fragilidad del lazo social con su consecuente incremento de la violencia, aumento de delitos, consumo problemático; en este contexto es donde se inscriben las prácticas que estamos analizando

Insta a la escuela como institución social a promover valores de igualdad, participación, solidaridad para la construcción de ciudadanía y con el propósito de abordar el síntoma social, el reconocimiento de la necesidad de acompañar las trayectorias de los y las estudiantes. Como se visibilizó en ambas escuelas, los esfuerzos por responder a este mandato de inclusión desde diferentes posibilidades, en función de los recursos suministrado por el estado, las coloca en lugares disímiles de arranque. Paradójicamente, un estado que propone la igualdad de oportunidades provee escenarios desiguales.

En estos escenarios escolares se despliegan las acciones de los profesionales-técnicos donde estos síntomas sociales se traducen en demandas a atender, que se manifiestan de manera exponencial como resultado del quiebre de los mecanismos sociales de preservación, que expusimos anteriormente. El síntoma social se convierte en síntoma institucional cuando las instituciones educativas corren el riesgo de caer en la traducción de este mandato de inclusión en “homogeneización”, productora de mecanismos expulsivos sociales, por ejemplo: todos y todas debemos realizar igual recorrido por el sistema educativo y, en nombre de la inclusión, arrojarse a prácticas segregativas.

Los profesionales-técnicos no están ajenos a este peligro, de proscribir los procesos subjetivos por lo que, en función de esto, los espacios de intercambio y reflexión formales sobre las prácticas previstas en los ESI pueden alertar. Espacios que los profesionales-técnicos de las escuelas carecen.

En Pricia, la propuesta de tomar el síntoma subjetivo y operar en el mismo acompañó a la adolescente en un recorrido para la toma de decisiones. Esto dio cuenta del posicionamiento de priorizar los procesos subjetivos ofrecerle la oportunidad de hacerse cargo de su accionar y construir su futuro.

La inclusión de los ESI vertebró el síntoma subjetivo con el institucional ya que se provoca la demanda a través del acuerdo de todos los actores que intervinieron en esta situación singular, con el reconocimiento institucional que excede a su intervención prescripto por la normativa, pero que simbólicamente opera como legitimación de la orientación del trabajo.

Podríamos pensar también los síntomas institucionales expuestos de los demás organismos intervinientes, el malestar manifestado por los integrantes del ESI en cuanto a los escasos recursos humanos y materiales y la frustración de no lograr cumplir con los objetivos que el decreto 4380/15 que propone como un imposible desde los medios laborales actuales. La sobredemanda que provoca priorizar las que aparecen desde la urgencia desplazando las acciones institucionales, como también las interferencias en la comunicación con la supervisión y el abandono por parte de la Subsecretaría de la Niñez y del Área Mujer de la continuidad de la intervención ante la imposibilidad de comunicación.

La posibilidad de interrogar las distintas dimensiones del síntoma se constituye en un aporte más, para la lectura de la política educativa a fin de comprender las lógicas que operan en la materialización de las mismas.

Una observación superficial, podría suponer que se trató de una estrategia para dar una respuesta ligera y calmar las voces sociales, es decir una respuesta coyuntural más que la posibilidad de provocar un cambio profundo y duradero que acompañe a las instituciones educativas a tramitar el síntoma social que la atraviesa y las desborda. Sin embargo, a decir de integrantes del ESI si se concretara efectivamente el decreto 4380/15 con los recursos y las herramientas que prevé, los resultados estarían más ajustados a la realidad y la posibilidad de trabajar seriamente junto a las instituciones sería posible.

A su vez, el coordinador del ESI expresó que, si la pretensión es que este equipo tome las demandas sobre vulneración de derechos, en razón del nivel de demanda que sobrepasa las posibilidades actuales, se plantea la necesidad de revisar los recursos humanos y materiales ampliando la estructura en cuanto a cantidad y diversidad de profesionales.

Como queda expuesto, el dispositivo de los ESI tiene objetivos claros y sus funciones focalizadas, pero aún no se destinan los recursos y la inversión que implica, por lo que difícilmente se puede pensar que su concreción sea una respuesta integral y real a la demanda social.

Asimismo, deseamos destacar que no observamos contradicción ni contraposición de abordajes de profesionales-técnicos dentro de las escuelas con aquellos que integran el ESI. Por el contrario, se exhiben como recursos complementarios en el abordaje del acompañamiento a las trayectorias institucionales resultando un dispositivo altamente beneficioso. Unos aportando la contextualización el conocimiento de la comunidad, el ofrecimiento de un vínculo cotidiano que contenga, posibilitador de monitoreo y los otros contribuyendo con la mirada de quien ve la situación ampliada desde una perspectiva más distanciada, pensando la escuela en función de intervenciones institucionales. Todos trabajando cooperativamente y colaborativamente en la construcción de escuelas inclusivas.

Referencias

- Agamben, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Agudo de Córscico, M. (1995). La Ley Federal 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación. (pp.155-168). Serie Pedagógica (2). Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2537/pr.2537.pdf
- Aguilar Villanueva, L. (1996). Estudio Introductorio. En Aguilar Villanueva, L. (1996) La Hechura de las Políticas Públicas. (2ª ed.).(pp.15-84). Miguel Ángel Porrúa..
- Alegre, S. (2012). Acerca de las condiciones de época. Texto elaborado en el marco del Ciclo semipresencial para equipos de orientación de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Assoun, P. (2004). Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. En Assoun, PL. Zafiropoulos, M. Lógicas del síntoma. Lógica pluri-disciplinaria. Nueva Visión.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En Perfiles educativos. .(Vol XXIV). (pp. 57-75). Tercera Epoca
- Bayeto, G. (2016). Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas. (pp. 13-25). Facultad de Psicología. UBA. ISSN 0329-5893
- Bayeto, G. (2017). Mandato burocrático y trayectorias escolares desde la perspectiva de las prácticas de los equipos de apoyo y orientación: encargo normativo y ético. XXII Congreso Pedagógico Unión de Trabajadores de la Educación Soberanía Pedagógica Memorias, identidades, Comunidades, Territorios

- Brignoni, S. (2019). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y Sublimación. Sitio: FLACSO Virtual. Curso: Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas.
- Butelman, I. (1996). Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Paidós.
- Cancina, P. (2008). La investigación en Psicoanálisis. Homo Sapiens.
- Carlachiani, C. (2017). Políticas públicas para la educación secundaria: entre la obligatoriedad y la inclusión. Universidad Nacional de Rosario.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución 88/09. Documento: Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora institucional
- Consejo Federal de Educación. (2014). Resolución 239/14. Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. Cuadernos de pedagogía (Nº 253. pp.92-99).
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.(pp 118-129).
- De la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (2004). La Subjetividad Heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de Salud. <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud.html>
- Fajnwaks, F. (2008). Del hedonismo contemporáneo como empuje al plus de gozar. En Virtualia 17. <http://virtualia.eol.org.ar/017/default.asp?dossier/fajnwaks.html>
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido- Siglo veintiuno editores.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios para ampliar lo pensable. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G (comps.). Las formas de lo escolar. Del Estante Editorial.
- Greco, M. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. Anuario de

- Investigaciones. (vol. XXII) (pp. 153-159) versión On-line ISSN 1851-1686. UBA.
- Greco, M., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Greiser, I. (2008). ¿Qué es lo que el psicoanálisis puede aportar a la criminología? Virtualia. Revista digital de la Escuela de Orientación Lacaniana-
<http://www.eol.org.ar/virtualia/>
- Instituto Superior del Profesorado Almirante Guillermo Brown N°8. (visita nov. 2019) <http://www.ispbrown.edu.ar/portal/index.php/inicio/historia>
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. UNESCO-IIEP; Santillana.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Boletín Oficial.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Boletín oficial.
- Martínez Miguélez, M. El Método Etnográfico de Investigación.
https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf
- Melendro Estefanía, M.,González Olivares, A. y Rodríguez Bravo, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria 22. (pp. 105-121).
http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ISSN.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Documentos del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas.
http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2013). Vuelvo a Estudiar. Plan de Inclusión Socioeducativa.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). Documento Evaluación Educativa. Reflexiones sobre evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). Resolución N° 1608/17. Perfiles de los integrantes de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (12 de diciembre de 2019). Ejes de Implementación. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). Dirección General de Información y Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). Programa de Formación Permanente. Escuela Abierta.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). Dirección Provincial de Educación Secundaria. Documento Secundario Completo. Ejes de acción en el marco del Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (1998). Resolución 1179/98. Reglamento de la competencia de título para acceder a cargos de Ayudante Técnico Docente.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%206/Nicastro%20y%20Greco%20Entre%20trayectorias.pdf>
- Núñez, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana.
- Oszlak O. y O' Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. Redes (vol. 2, nº. 4. pp. 99-128). Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- Panella, C. (2003). Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). Anuario del Instituto de Historia Argentina (N°3, pp.139-157). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3100/pr.3100.Pdf

- Passano, S. (2004). El gabinete psicopedagógico en la escuela. Algunas consideraciones acerca de su posición. Revista Fort-Da N° 7. <http://www.fort-da.org/fort-da7/gabinete.htm>
- Provincia de Santa Fe (2015). Decreto N° 4380/15 Reglamentación del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario
- Provincia de Santa Fe (1985). Decreto 1479/85. Reglamentación del horario a cumplimentar por los cargos de Ayudantes Técnicos Docentes.
- Provincia de Santa Fe (2012) Decreto 3029/12. Reglamento de la carrera docente.
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer. Fondo de Cultura Económica. <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf>
- Shore, C. (2010). La Antropología y el estudio de la Política Pública: reflexión sobre la formulación de las Políticas. (pp. 21-49). Antípoda. Revista de antropología y arqueología n°10
- Silva Balerio, D. (2016). Pedagogía y Criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Editorial UOC
- Sosa, J. (2008). Del síntoma y sus paradojas. Revista L'interrogant Nro 8. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. <http://revistainterrogant.org/del-sintoma-paradojas/>
- Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Storni, F. (1995). Educación, democracia y trascendencia. Academia Nacional de Educación. <http://www.educ.ar>
- Subirats, J. y Gomá Carmona, R. (1998). Democratización, Dimensiones de Conflicto y Políticas Públicas en España. En Gomá, R. y Subirats, J. (1998). Políticas Públicas en España. Contenidos, Redes de Actores y Niveles de Gobierno. (pp. 13-20). Ariel Ciencia Política.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En Debates de educación (2003). Fundación Jaume Bofill. UOC. <https://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>

- Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares. Una mirada sociopedagógica. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/concurso_TERIGI%20Flavia.pdf
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa N° 29. (vol 1, pp. 63 a 71)
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tizio, H. (2014). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. FLACSO Virtual. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.
- Tizio, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa.
- Tizio, H. (2014). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. FLACSO Virtual. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.
- Torti, E., D'Angelo, E. y Salzmán, D. (2017). La Carrera del Docente Guía Estudiantil. Una Paradoja Educativa. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. (s.f.) Artículo Especial 24 de marzo. Educación en Tiempos de Dictadura. Visita 20/01/2020. <http://agenciacomunica.soc.unicen.edu.ar/index.php/comunica/notas/390-la-educacion-en-tiempos-de-dictadura>
- Yin, R. (1984). Case Study Research. Design and Methods, Sage Publications.
- Zelmanovich, P., Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formación del Malestar en la Cultura Educativa Actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. INFEIES. RM. Revista Sobre la Infancia y sus Institucion(es) Año I Nro. I http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf

Zelmanovich, P. (2011). Cernir malestar. Delinear lo posible. Hacer lugar al acto educativo Clase inaugural del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativa. FLACSO Argentina.

Bibliografía

- Acosta, F. (2017). El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. (año 15, N°29, pp. 173-195).
- Aguilera-Velasco M., Acosta Fernández, M., Rodríguez Figueroa, R. Madrigal Figueroa, M., Pozos Radillo B. (2008). Intervención socioeducativa y promoción de salud ocupacional. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* (Año 9 N°2 pp.50-60)
- Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Bertoldi S., Enrico, L. (2012). La intervención (inter)disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Revista Ciencia, docencia y Tecnología* (Año XXIII, N° 45, pp.131 - 146)
- Bertoldi, S. y Porto, M. (2008). La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: Marchas y contramarchas. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía* (Año X, N° 5)
- Binstock, G. y Cerrutti M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*. (V. 34, N°122, pp. 305-335 <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>).
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo (pp. 107-176) en *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Galerna.
- Erausquin, C., Basualdo, M., Dome, C. y López, A. (2013). Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones* (V. XX. pp. 131-151). Universidad de Buenos Aires.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos Históricos*. (Cap. 1 Tiempos y espacios para la escuela y Cap. 3 La invención del horario como cronosistema de la escuela elemental). Biblioteca Nueva

- López Gutiérrez, V., Monreal Gimeno, M. , Pérez de Guzman y Puya. M. (s.f.). La intervención socioeducativa y las prácticas de aprendizaje psicosocial con mujeres en situación de vulnerabilidad: inmigración prostitución.
- Marradi A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Manual de metodología de las Ciencias Sociales. EMECE.
<https://desarrollomedellin.files.wordpress.com/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>
- Martínez Garrido, C., Krichesky, G. y García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. Revista iberoamericana de educación (N° 54, pp. 107-122)
- Maxwell, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativa. Sage
- Molina Y. (2012). El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar.
- Rodríguez, C. (2015). Pensar por caso. Colección cuadernillos. (Año 1, N° 1) Epílogos. El Abrojo.
- Sáez Saez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación (N° 6, pp. 237-248)
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Ponencia en encuentro internacional ¿La docencia una profesión en riesgo? ORELC.Unesco.
- Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. (Cap. 1: Hacia el fin de los sistemas educativos y Cap. 6: La cuestión del cambio en la escuela). Ediciones Morata.
- Wainerman, C. y Sautu, R. Compiladoras. (2001). La Trastienda de la Investigación. (Cap 7 pp. 181-198). Ediciones Lumiere S. A.