

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

MAESTRÍA EN GESTIÓN UNIVERSITARIA

Trabajo Final de Maestría:

**“Análisis de las demandas e intervenciones de un Equipo de
Orientación Educativa (EOE) de nivel preuniversitario como insumo
para la gestión académica. El caso CNAI-UNMDP”**

Maestrando: Lic. Rodrigo Josserme

Directora: Mg. Marcela Moleda

Fecha de entrega:

ÍNDICE

RESUMEN	9
----------------	----------

INTRODUCCIÓN	10
---------------------	-----------

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN	10
ESCASEZ DE INFORMACIÓN	11
RECUPERAR EL PENSAMIENTO: PROBLEMATIZACIÓN Y CREACIÓN	13
RECUPERAR LA MEMORIA.....	14
OTRA MIRADA POSIBLE	15
LA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE Y LA PLANIFICACIÓN SITUACIONAL.....	16
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	18
TEMA.....	19
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
OBJETIVOS.....	19
JUSTIFICACIÓN Y VIABILIDAD DEL PROYECTO	19
DEFINICIÓN DEL ALCANCE	22
DEFINICIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS	22
PRESENTACIÓN DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DE ANÁLISIS.....	22
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	22
PROPUESTA DE PLAN DE ANÁLISIS.....	23
ESTRUCTURA DEL TRABAJO FINAL DE MAESTRÍA (TFM).....	23

CAPÍTULO 1: ORIENTACIÓN EDUCATIVA, CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES	24
--	-----------

INTRODUCCIÓN	24
¿QUÉ ES LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA?	24
PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN	29
TIPOS O COMPONENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	31
FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	33
CONFIGURACIÓN DE LOS OBJETOS DE INTERVENCIÓN: LAS PROBLEMÁTICAS	36
DESTINATARIOS DE LAS INTERVENCIONES	37
LOS ORIENTADORES	38
LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN.....	39
TRANSICIONES EN LAS FORMAS DE CONCEBIR LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	40
MODELOS DE INTERVENCIÓN	44
TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS.....	52

CAPITULO 2: EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	55
---	-----------

INTRODUCCIÓN	55
¿QUÉ SON LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN?	55
LAS INTERVENCIONES COMO OBJETOS DE ANÁLISIS.....	57
PARTICULARIDADES DE LAS DEMANDAS A LOS EOE	64
PROBLEMÁTICAS DE TRABAJO.....	69
TENSIONES, OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES EN LA PRÁCTICA COTIDIANA DE LOS EOE.....	70
TRANSICIÓN EN LA FORMA DE CONCEBIR LA PRÁCTICA ORIENTADORA DE LOS EQUIPOS	78
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LAS INTERVENCIONES.....	79

CAPÍTULO 3: ENCUADRE JURÍDICO Y ORGANIZACIONAL DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN

86

INTRODUCCIÓN	86
NORMATIVAS NACIONALES Y PROVINCIALES	86
CONDICIONES LABORALES PARA LOS PROFESIONALES QUE INTEGRAN LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO EN EL NIVEL PREUNIVERSITARIO.....	88
LA NORMATIVA EN EL COLEGIO NACIONAL “DR. ARTURO U. ILLIA”	90
ENFOQUE ORGANIZACIONAL	92
EL EOE-CNAI COMO STAFF DE APOYO	94
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CONFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES	98
LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO PREUNIVERSITARIO	103

CAPÍTULO 4: EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL COLEGIO NACIONAL “DR. ARTURO U. ILLIA”

106

INTRODUCCIÓN	106
EL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO Y SOCIAL.....	106
DE GABINETE PSICOPEDAGÓGICO Y SOCIAL A EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	108
ENFOQUE Y MODALIDAD DE TRABAJO.....	109
MODALIDADES DE INTERVENCIÓN.....	110
PLAN ANUAL DE TRABAJO DEL EOE.....	112
ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS: PRINCIPALES CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL EOE Y PUNTOS CRÍTICOS	113

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

116

PERÍODO DE TIEMPO.....	116
PEDIDOS DE INTERVENCIÓN.....	116
CANTIDAD DE INTERVENCIONES POR ESTUDIANTE Y TIEMPO DE RESPUESTA.....	122
TIPOS DE INTERVENCIONES	124
INTERVENCIONES CON LA TOTALIDAD DE ESTUDIANTES INGRESANTES AL COLEGIO EN EL PERÍODO	130
INTERVENCIONES CON ESTUDIANTES DEL INGRESO DIRECTO (ID).....	130
INTERVENCIONES CON ESTUDIANTES QUE PIDIERON PASE O FUERON DADOS DE BAJA	133
CARÁCTER DE LA DEMANDA.....	135
DEMANDANTES	140
PROBLEMÁTICAS	142

CAPÍTULO 6: DISCUSIONES Y PROPUESTAS

148

APRECIACIONES SOBRE ASPECTOS INSTITUCIONALES DERIVADOS DE LAS INTERVENCIONES	148
CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS	151
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS RECURSOS HUMANOS	151
EL EOE-CNAI EN EL CONTEXTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN	154
CONDICIONES LABORALES: DESLEGITIMACIÓN, INVISIBILIZACIÓN Y PRECARIEDAD	156
EN BUSCA DE LA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE: DE LA “ESCUELA REALITY” A LA “ESCUELA REAL”	158
ELEMENTOS PARA LA GESTIÓN ACADÉMICA	160

ANEXO

166

BIBLIOGRAFÍA

167

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Variables de análisis

Tabla 2: Programas que conforman la Planificación anual del EOE-CNAI

Tabla 3: Intervenciones

Tabla 4: Cantidad de pedidos de intervención por estudiantes

Tabla 5: Total de pedidos de intervención distribuidos por año lectivo y curso

Tabla 6: Cantidad de intervenciones por curso y ciclo académico

Tabla 7: Cantidad promedio, mínima y máxima de intervenciones por año lectivo

Tabla 8: Tiempo de respuesta promedio, mínimo y máximo

Tabla 9: Tipos de intervenciones

Tabla 10: Cantidades y porcentajes según tipo de intervención

Tabla 11: Cantidad y porcentajes según categorías de intervención

Tabla 12: Cantidad de estudiantes según IE/ID y porcentaje de intervención sobre ingresantes del período.

Tabla 13: Cantidad de intervenciones con estudiantes del ID

Tabla 14: Cantidad y porcentaje de intervenciones distribuidas por estudiantes IE/ID.

Tabla 15: Cantidades y porcentajes de intervenciones con estudiantes que pidieron pases o fueron dados de baja

Tabla 16: Cantidades y porcentajes de intervenciones de acuerdo al carácter de la demanda y por año lectivo

Tabla 17: Cantidades y porcentajes de intervenciones de acuerdo al demandante y por año lectivo

Tabla 18: Cantidades y porcentajes de intervenciones unificadas por demandante

Tabla 19: Cantidades y porcentajes de intervenciones según problemáticas

Tabla 20: Cantidades y porcentajes de intervenciones unificadas según problemáticas

Tabla 21: Cantidad de intervenciones según problemáticas y por curso

Tabla 22: Problemáticas con 40 o más solicitudes de intervención por curso

Tabla 23: Problemáticas presentes en todos los cursos

Tabla 24: Distribución semanal y mensual de horas de los cargos que componen el EOE

Tabla 25: Distribución semanal y mensual de horas de los cargos que componen el área preceptoria

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cantidad de estudiantes con pedidos de intervención recurrentes, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 2: Porcentajes de pedidos de intervención por año, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 3: Porcentajes de pedidos de intervención por curso, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 4: Cantidad total intervenciones por año, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 5: Cantidad total de intervenciones por curso, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 6: Porcentajes de pedidos de intervención por ciclo académico, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 7: Tiempo y Cantidad promedio de intervenciones, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 8: Porcentajes según tipos de intervención, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 9: Cantidad total de intervenciones con estudiantes de Ingreso Directo, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 10: Porcentajes de intervenciones diferenciadas por Ingreso Directo e Ingreso por Examen, EOE-CNAI, 2012-2017.

Gráfico 11: Cantidad total de intervenciones con estudiantes dados de baja por requisito académico reglamentario, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 12: Cantidad total de intervenciones con estudiantes que solicitaron pases, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 13: Carácter de la demanda, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 14: Demandantes, EOE-CNAI, 2012-2017

Gráfico 15: Cantidad de pedidos de intervención por problemáticas, EOE-CNAI, 2012-2017

LISTA DE ABREVIATURAS

OE: Orientación Educativa

EOE: Equipo de Orientación Educativa

CNAI: Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”

EOE-CNAI: Equipo de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”

GPyS: Gabinete Psicopedagógico y Social

DPCyPS: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

CEC: Centro Educativo Complementario

DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación

CFE: Consejo Federal de Educación

LEN: Ley de Educación Nacional

CTC: Convenio Colectivo de Trabajo

DUDNA: Declaración Universal de los Derechos de Niños/as y Adolescentes

CIDNA: Convención Internacional de los Derechos de Niños/as y Adolescentes

EAYO: Equipos de Apoyo y Orientación

IE: Ingreso por examen

ID: Ingreso directo

OCS: Ordenanza de Consejo Superior

RESUMEN

El Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” (CNAI) es la institución de nivel secundario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El contexto educativo actual hace necesario el funcionamiento de equipos de apoyo y orientación que despliegan actividades y gestionan recursos para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

El presente Trabajo Final de Maestría (TMF) procura analizar las demandas específicas de intervención efectuadas al EOE-CNAI por diferentes actores (docentes, familias y estudiantes) y las propuestas de abordaje generadas como respuesta a las mismas durante el período 2012-2017; proponiendo tal análisis como un insumo para la gestión académica.

Se revisó la totalidad de pedidos de intervención recibidos y se elaboró una caracterización de las demandas y las intervenciones llevadas a cabo en el plazo temporal en estudio.

En base a los resultados se efectúan apreciaciones sobre aspectos institucionales, consideraciones acerca de las intervenciones y problemáticas identificadas como predominantes, análisis desde la perspectiva de recursos humanos y se comparan los hallazgos con los relevados en otros estudios, permitiendo contextualizar las acciones y las condiciones laborales del EOE-CNAI. Asimismo, se proponen recomendaciones tendientes a generar modalidades de abordaje corresponsables y colaborativas entre el EOE y los demás integrantes de la institución, y la importancia de la adopción de una perspectiva institucional de intervención ante las diversas solicitudes. Por último, se delinearán elementos para la gestión académica tanto de la institución, mediante el Equipo Directivo, y como del propio EOE a través de sus programas e intervenciones.

INTRODUCCIÓN

Algunas reflexiones sobre el concepto de orientación

Etimológicamente orientación deriva de “oriente” y hace referencia al punto cardinal “este” de donde sale o “nace” el sol. Cuando no existía el gps, ni la brújula, ni ningún dispositivo que nos permitiera ubicarnos, la naturaleza era la guía; de modo que cuando uno se encontraba perdido bastaba con mirar la procedencia del sol para “orientarse”, para saber qué camino seguir. De alguna manera, la aplicación de tal concepto al ámbito educativo no se ha desprendido de tales connotaciones. La orientación continúa remitiendo a procesos de “clarificación” para “echar luz” sobre episodios, situaciones o acontecimientos que nos “desorientan”, nos confunden, que hacen que “perdamos el sentido” de hacia dónde vamos y, en esos momentos, sepamos hacia donde mirar. En las escuelas, lejos de la mirada “naturalista”, se ha reemplazado “el sol” por los equipos de orientación, y se cristalizado de tal manera la mirada en esa dirección que se ha perdido toda posibilidad de mirar el contexto, tal como cuando se observa directo al sol y se produce la sensación de quedar ennegrecidos. Las escuelas, los docentes, no pueden dejar de mirar a los equipos como “responsables” o “artífices” de la “orientación” necesaria para llegar a “buen puerto”. Y allí empiezan los problemas, por un lado en las significaciones de las palabras que nos designan, en lo que movilizan en las personas, y por otro en la necesidad básica humana de dependencia, de que otro “se haga cargo” de los problemas. Tenemos que dismantelar ciertos discursos e imaginarios, que operan como fantasías infantiles que nos protegen de realidades crudas, e instalar la pregunta: ¿puede un equipo de profesionales ocupar ese lugar de “luz” que alumbra “los caminos a seguir”? A lo largo de este trabajo veremos una multiplicidad de respuestas elaboradas a través del tiempo, situadas en sujetos, en prácticas, en la dimensión institucional; con la intencionalidad de acercarnos, como quien toma la punta de un ovillo, a pensar y repensar el lugar que la orientación educativa ocupa en lo escolar. Esas elucubraciones las haremos en base a un contexto institucional particular: el Colegio Nacional “Dr. Arturo Umberto Illia” (CNAI) y a las demandas e intervenciones que en ese escenario ha llevado a cabo el Equipo de Orientación Educativa (EOE).

Consideramos que el campo de la orientación educativa, y mucho más la práctica concreta en las instituciones, reviste una complejidad que amerita “revisiones imprescindibles” para seguir pensando, ampliar la mirada, reconocer la multiplicidad de perspectivas y generar vínculos de trabajo sólidos (Greco, Alegre y Levaggi; 2014).

Molina Contreras (2004) señala que, ante la complejidad y diversidad del campo de la orientación educativa, la reflexión crítica de la práctica orientadora es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. “[...] Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación” (p.2).

Por su parte, Porto y Sánchez (2011) hablan de “generar las condiciones para que pueda producirse un cambio, es decir que la intervención efectivamente acontezca” (p.8), en un espacio en el cuál se instale la pregunta: “¿qué sostenemos con lo que hacemos?” (p.8).

Por lo tanto, la presente tesis apunta a revisar las intervenciones y prácticas del EOE-CNAI en pos de identificar y redimensionar las categorías que la sostienen. Se parte de la idea de que es necesario reflexionar y problematizar la propia práctica profesional para promover intervenciones más efectivas, de corte institucional, y que no se centren exclusivamente en el individuo como foco del problema.

Escasez de información

Matta (2011) realiza una investigación acerca de las representaciones (percepciones, valoraciones y creencias) acerca del propio trabajo y los modelos de intervenciones que realizan (prácticas y conocimientos) de los Equipos de Orientación del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. La autora parte de una situación compartida por la mayor parte de las investigaciones relevadas: la escasez de información sistematizada acerca de las intervenciones y el impacto de las prácticas orientadoras. “[...] No existe suficiente información sistemática sobre las acciones que realizan los equipos y sobre los modelos teóricos que guían sus prácticas, ni del efecto que dichas prácticas tienen en la comunidad educativa y en la población atendida” (p.4).

Asimismo, identifica una serie de problemas: a) La ausencia de registro unificado de las intervenciones, b) la falta de evaluación de la mismas y c) la dificultad para modificar las intervenciones en tanto no se tiene certeza de su efectividad.

En igual sentido, Vercellino y Bertoldo (2012) reconocen que “La práctica de estos equipos técnicos ha sido abordada a través de estudios que, aunque en su mayoría no se trata de trabajos de investigación, dan cuenta de la complejidad que significa llevar adelante esta orientación” (p.98).

Desde enfoques organizacionales Aguerrondo (1996) plantea que “[...] hay todavía poca producción desde la educación que describa, diagnostique y proponga alternativas para orientar la transformación de la gestión y la organización de las instituciones escolares” (p.15). Tradicionalmente el eje de transformación educativa estuvo puesto en el aula y el docente, siendo considerados las unidades básicas de la acción pedagógica; sin embargo, las coordenadas organizacionales y la gestión institucional actúan como facilitadores o condicionantes del trabajo áulico. Por ello es necesario mirar la institución, sus metas, sus logros, sus procedimientos, sus desvíos para fomentar aprendizajes organizacionales que conduzcan a una transformación de realidad educativa. El punto de partida no tiene que ser el aula, sino la institución en su totalidad. La intencionalidad de las reflexiones que se abordarán a lo largo de la presente tesis es generar las condiciones para una organización inteligente del EOE-CNAI en el marco general de la institución. El concepto de organización inteligente (Senge, 1990; Aguerrondo, 1996) remite al paradigma del aprendizaje institucional que reconoce y corrige errores (entendidos como desvíos de los objetivos) y flexibiliza los esquemas organizativos para adaptarse a nuevos procedimientos y dar respuesta a nuevos desafíos.

Lo que se intenta con esta tesis es generar información sistematizada en el EOE-CNAI para abordar las potenciales problemáticas que se derivan de las mismas y constituirse en un instrumento que sirva a una gestión escolar inteligente, que promueva aprendizajes organizacionales capaces de introducir innovaciones en el plano institucional y no únicamente en las aulas y los estudiantes.

Recuperar el pensamiento: Problematización y creación

La presente tesis se inscribe en lo que Rascován (2003) plantea como un continuo proceso creativo al interior de las instituciones. “Las instituciones educativas no funcionarán mejor por aplicar una determinada estrategia o técnica, sino por permitir y estimular los procesos creativos [...] no dejar de crear, de inventar formas que ayuden a que las instituciones educativas sigan siendo formadoras” (p.207). También, plantea la necesidad de reflexionar acerca de la “*vocación ayudadora*” en tanto “[...] Ayudar puede generar impotencia en el otro, ubicándolo en el lugar de necesitado. Si así ocurriere, la ayuda pasaría a ser la anulación del otro como sujeto creador y protagonista de su propia vida” (p.208). Es, precisamente, de esa perspectiva de la cual se desea correr a las intervenciones del EOE-CNAI y pensar esa “*vocación ayudadora*” al interior del propio colegio.

Por otro lado, Cosarinsky (2008) considera oportuno:

“[...] abrir la discusión sobre los problemas planteados a fin de trabajar “hacia adentro” de los equipos técnicos las modalidades de intervención. Es probable que puedan existir posturas u opiniones heterogéneas, o que algunos miembros del equipo mantengan prácticas surgidas de otra realidad, otros contextos o de marcos teóricos diferentes, pero es ineludible identificar nuevos modelos de abordaje ante las problemáticas expresadas en los contextos actuales” (p.5).

Todo esto procura recuperar la posibilidad de que la reflexión medie entre la urgencia, la inmediatez y la acción. Recuperar el pensamiento significa instalar categorías de análisis ante aquellas situaciones, desbordantes en ocasiones o que parecen “estallar” el marco escolar, instaurando ciertas preguntas que apuntan a visualizar a la orientación más allá del ejercicio de un grupo reducido de personas:

“Si la tarea educativa es orientadora por definición y su objetivo es que sea asumida por el conjunto de la institución, nos preguntamos, ¿por qué debería especializarse una función como esta? ¿No corremos el riesgo de generar lo opuesto a los objetivos propuestos? [...] ¿No se genera la idea de que hay una persona o determinados servicios o programas que son los que

se "ocupan de los estudiantes" y, por lo tanto, la tarea de los demás actores se restringe al dictado de las respectivas materias, a dirigir la institución o a supervisar aspectos administrativos y normativos?" (Rascován, 2003, p.208).

Recuperar la memoria

Conde (2006) dice que "[...] las escuelas públicas tienen una memoria frágil debido a la movilidad de los docentes y directores por lo que se hace necesario recuperar lo realizado por los docentes, por los niños y niñas, por las familias y por el equipo" (p.9). El trabajo institucional remite a la historización ineludible de lo realizado y de las "supuestas novedades". Es común, como señala el autor, la fragilidad de la memoria en las escuelas, puesto que ante la predominancia de la urgencia y la necesidad de respuestas inmediatas se pierde, con demasiada facilidad, la perspectiva histórica. Rastrear antecedentes, visitar prácticas o mirar hacia atrás el camino recorrido, no con intenciones nostálgicas obviamente, pero sí con la certeza de que ese "volver sobre los propios pasos" permite reacomodar, construir verdaderas "novedades" y avanzar sobre una base más sólida.

Sin embargo, tal como señala Aguerrondo (1996) para transformar las bases estructurales de la organización escolar es necesaria la consideración del pasado como predisposición o aquello que se trae, el futuro como invención de posibilidades o el encuentro de alternativas frente a las realidades desde los recursos con los que se cuenta y el presente como coordinación de acciones y decisiones en pos de alcanzar metas y adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno. Por lo tanto, hay que volver sobre lo realizado, analizar condiciones, visualizar fortalezas y debilidades (mirada sobre el pasado), proyectar cambios (mirada sobre el futuro) y trabajar en equipo, unos con otros y no unos contra otros, para conseguir el cumplimiento de las metas (mirada sobre el presente).

La presente tesis apunta a generar un registro de las intervenciones desplegadas por el EOE-CNAI a lo largo del período 2012-2017, como forma de recuperar y analizar la propia práctica desde una mirada longitudinal.

Otra mirada posible

Siguiendo a Bayeto (2015):

“[...] examinar las funciones que se derivan de las prácticas de los equipos profesionales implicará analizar dichas prácticas efectivas a partir de aquello que se les demanda atender. Si bien el punto de interés no está puesto específicamente en las funciones que determina la normativa sino en las funciones que surgen de las prácticas concretas [...] La lectura de las prácticas requiere una caracterización de los espacios institucionales en las que se desarrollan las mismas” (p.4).

Abordaremos el CNAI a modo de estudio de caso, en el que se focalizará la tarea realizada en este EOE, para explorar y analizar las formas que toman las prácticas de orientación en ese contexto institucional.

Ardoino (1987) manifiesta que toda intervención pone en evidencia una serie de procesos informales: disfuncionalidades en las comunicaciones, entropía de la información, zonas de poder y de contrapoder, territorios reivindicados por unos y por otros, contradicciones, etc. “[...] Toda metodología definida de intervención constituye [...] un dispositivo analizador. Son estos analizadores los que provocarán el efecto de desenmascaramiento y de toma de conciencia colectiva a partir de la cual se espera [...] el surgimiento de capacidades reinstituyentes” (p.26). Por ello nos parece importante poner el acento en los pedidos de intervención efectuados y todo aquello que permiten develar en la esfera institucional.

Coincidimos con Greco, Alegre y Levaggi (2014) quienes plantean que:

“El riesgo de todo dispositivo es que se fije de tal modo que nos olvidemos de reflexionar sobre él y se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate sobre las condiciones de producción que el dispositivo sitúa, se corre el riesgo de olvidarse que es una invención histórica y que puede (y debe) modificarse”. Y con la importancia de que “[...] los dispositivos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse, se puede buscar e inventar otros cuando algo nos dice que ese dispositivo está “haciendo ruido” o no produce lo que queremos” (p.62).

Es precisamente a este análisis necesario que apunta la presente tesis para poner el acento no únicamente en los sujetos, en los otros por los cuales se nos demandan intervenciones, sino también en las propias prácticas, para revisitarlas, pensarlas y mejorarlas. “[...] Los problemas de intervención no “son” los sujetos en sí mismos, sino el modo en que estos se hallan implicados en esa trama institucional, relacional [...]” (Greco et al., 2014, p.65).

Molina y Taich (2015) advierten de no caer en:

“[...] los engaños de la prisa y del riesgo de quedar solo (y solos) con “el problema”, las intervenciones institucionales apuntan a la construcción de colectivos que trabajen en conjunto y piensan en términos de “procesos”. Si de acuerdo a cómo se entiende un problema, a cómo se lo piensa, resulta el modo de intervenir, se vuelve imperioso instituir espacios de discusión y construcción conjunta de las demandas. [...]Sabido de los riesgos de la naturalización y pérdida de sentido de los espacios instituidos, se propone a su vez la revisión y la interrogación permanente de los mismos. Las preguntas por los efectos (pensados e impensados) de los dispositivos debería conducir a la posibilidad de repensarlos para continuarlos, modificarlos o desarmarlos para construir otros” (p.219).

Si partimos de considerar la dimensión institucional de las intervenciones, es necesario un ejercicio de reflexión de las acciones profesionales.

La organización inteligente y la planificación situacional

La organización inteligente se apoya en 5 pilares (Senge,1990; Aguerro, 1996; Gairín, 1999): 1) Pensamiento sistémico que logra visualizar a la organización en función de sus componentes y las relaciones que establecen entre sí; 2) Dominio personal que permite revisar las conceptualizaciones que los distintos actores tienen sobre la organización y percibirla de manera más objetiva; 3) Modelos mentales que implica analizar aquellas representaciones y supuestos que tienen una fuerte presencia en los imaginarios y la cultura organizacional; 4) Construcción de una visión compartida respecto de lo que somos y lo que queremos ser; y 5) Aprendizaje en equipo centrado en el diálogo. Creemos primordial llevar el análisis a la dimensión institucional, para

poder transformar los resultados de la presente investigación en un insumo para la gestión académica del EOE-CNAI. Por un lado, a nivel central para que los Equipos Directivos tengan elementos para coordinar acciones y tomar decisiones y, por otro, a nivel del propio EOE para que pueda generar procedimientos y mecanismos de interacción flexibles. La racionalidad organizativa es un punto de partida, una visión válida centrada en objetivos claros, procedimientos y mecanismos de control para evaluar los resultados y corregir desviaciones; pero se apunta a ir un poco más lejos: a promover condiciones institucionales para fomentar aprendizajes resultantes de las propias prácticas. Es así que el modelo teórico de la organización inteligente sirve como encuadre para pensar las prácticas implementadas.

Asimismo, creemos que la planificación situacional (Aguerrondo, 1996) es un instrumento que también puede contribuir a dicha meta. No basta con proponer objetivos y desear transformaciones, para que estos se cumplan o acontezcan; se requiere:

- Partir de lo posible y no de cómo deben ser las cosas, introducir cambios en la dimensión de lo posible y no de lo ideal.
- Priorizar lo importante, no hacer todo junto y a la vez, sino en función de las problemáticas y su importancia.
- Pensar que lo que hoy no es posible, mañana puede serlo, si se generan las condiciones para que ello ocurra. Los cambios no tienen porque ser todos inmediatos y de un momento para otro, implican una sucesión de pequeñas modificaciones.
- Tener como meta última la mejora de las prácticas y de la organización.

La efectividad y eficacia de la institución sobre el éxito educativo de los estudiantes es resultante de una multiplicidad de factores, no únicamente responsabilidad de un área de la escuela sino de la institución en su totalidad. De acuerdo a lo planteado por diferentes autores los “factores de eficacia” (Alvariño y otros, 2000) se vinculan con aspectos organizativos (cultura escolar, clima participativo, desarrollo de personal, etc.), de gestión (liderazgo participativo, involucramiento en la dinámica institucional, etc.), didáctico-pedagógicos (currículum, procesos de enseñanza, interacción docente-estudiante, recursos pedagógicos, sistema de apoyo y acompañamiento, consideración de trayectorias educativas, etc.) y personales (procedencia

socio-económica y cultural, marco familiar, particularidades de los individuos, etc.). En la actualidad resulta cuestionable la evaluación de las escuelas concentrada exclusivamente en los resultados o méritos de los alumnos. Sin embargo, el CNAI centra su prestigio y excelencia en un sistema de ingreso que “selecciona” a estudiantes con altas competencias cognitivas y académicas; y evalúa la calidad en base al rendimiento académico que los mismos tienen tanto en el momento de acceso como en la trayectoria escolar. Revertir esas concepciones, siguiendo a Alvaríño y otros (2000), implica que la institución genere información sobre sus propios procesos y procedimientos escolares para mejorar las experiencias educativas y fomentar el aprendizaje organizacional. Por lo tanto, conocer los patrones de demanda e intervenciones del EOE-CNAI apunta a brindar elementos para orientar la gestión académica hacia una perspectiva institucional que posibilite revisar todos los factores implicados en el éxito o fracaso académico, no quedando reducido al plano personal-familiar de los alumnos.

En definitiva, no sólo se intenta una lectura en detalle de las intervenciones del EOE-CNAI sino la posición que ocupa en la trama institucional (Greco, 2014) y desde allí poder generar estrategias para mejorar las intervenciones desde el propio equipo, pero también brindar un insumo para la gestión académica de la institución en términos tanto de calidad, de “excelencia académica” lograda en los resultados, como de equidad, de capacidad de compensación y transformación de las características de entrada de los estudiantes (Arancibia, 1992; Aguerro, 1996). Esta última dimensión aparece con cierta opacidad en el imaginario institucional y vemos necesario aportar elementos para pensarla con mayor claridad e interrogarla. Apostamos a que este estudio contribuya a comenzar ese trabajo reflexivo sobre esa dimensión vinculada con la equidad.

Aspectos metodológicos

En este apartado se desarrollarán aquellas cuestiones que hacen al diseño metodológico de la presente tesis, contemplando los siguientes apartados: 1) Tema, 2) Problema de investigación, 3) Objetivos, 4) Justificación y viabilidad, 5) Definición de alcance, 6) Definición de unidades de análisis, 7) Presentación de las principales variables, 8) Instrumentos de medición y 9) Propuesta de análisis.

Tema

Demandas e intervenciones en un Equipo de Orientación Educativa (EOE) en el contexto de una institución preuniversitaria.

Problema de investigación

¿Qué caracteriza a las demandas que fueron efectuadas por diferentes actores (docentes, familias y estudiantes) durante el período 2012-2017 al EOE-CNAI (Equipo de Orientación Educativa – Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”) y cuáles fueron las intervenciones llevadas a cabo como atención a las mismas?

Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar las demandas específicas de intervención efectuadas al EOE por diferentes actores (docentes, familias y estudiantes) y las propuestas de abordaje generadas como respuesta a las mismas; proponiendo tal análisis como un insumo para la gestión académica del CNAI.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las particularidades de las demandas efectuadas a partir del análisis de los pedidos de intervención recibidos por el EOE-CNAI en el período 2012-2017.
- 2) Reconocer las modalidades de abordaje propuestas ante los diferentes pedidos de intervención recepcionados por el EOE-CNAI en el período de referencia.
- 3) Elaborar un informe acerca del perfil de demanda, el circuito de los pedidos de intervención y las prácticas orientadoras implementadas, como un insumo para la gestión académica del CNAI.

Justificación y viabilidad del proyecto

Algunas Universidades Nacionales instrumentan servicios educativos de nivel secundario, formando parte del denominado nivel educativo preuniversitario. El

Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” (CNAI) es la institución de nivel secundario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El contexto y la realidad educativa actual hacen necesaria la puesta en funcionamiento de diferentes modalidades para acompañar y apoyar las trayectorias de los estudiantes. Dentro de este encuadre se ubican los equipos de apoyo y orientación (EAyO), desplegando actividades y gestionando recursos para efectivizar los acompañamientos requeridos y teniendo cada vez más protagonismo e importancia en los ámbitos educacionales.

En el Colegio Illia, en el año 2011 se llevó a cabo un registro de oposición y antecedentes para ocupar el cargo de psicólogo educacional, reconfigurándose a partir de allí el hasta entonces Gabinete Psicopedagógico y Social en un Equipo de Orientación Educativa.

Este trabajo se fundamenta en 2 cuestiones centrales:

- 1) *Escasez de información:* Es decir, de fuentes de información (investigaciones previas, relevamientos de organismos gubernamentales o asociaciones profesionales, etc.) que agrupen, analicen y describan las áreas de Orientación Educativa (OE) de las de las instituciones de nivel secundario dependientes de Universidades Nacionales de gestión pública de Argentina.
- 2) *Escasez de sistematización:* Este punto refiere a la dispersión de la información existente sobre los EAyO de las instituciones de nivel secundario dependientes de Universidades Nacionales de gestión pública de Argentina.

El estudio contribuye específicamente, en primer lugar, a generar una caracterización de la demanda y de las modalidades de intervención propuestas desde un EOE de una institución preuniversitaria de nivel secundario. De ese modo, permite optimizar la comunicación intra-institucional, clarificar roles y funciones del EOE, mejorar los abordajes de las diferentes demandas y profundizar el trabajo en el marco de la corresponsabilidad.

Asimismo, se constituye en un insumo para la gestión académica del CNAI en tanto proveerá información acerca de las problemáticas que requieren intervención orientadora y los modos en que se abordan desde el EOE en el marco de la institución. En base al presente estudio la gestión institucional del CNAI podrá reorganizar y asignar prioridades en relación a diferentes recursos

que pueden convertirse en apoyos o acompañamientos pedagógicos ante las demandas identificadas. Por ejemplo, optimizar los sistemas de consultas y tutorías existentes, solicitar la presentación de talleres extracurriculares específicos, coordinar las tareas pedagógicas de los preceptores, solicitar nuevos cargos para fortalecer al EOE, autorizar vinculaciones del EOE con otras dependencias universitarias y/o instituciones que trabajan en temáticas específicas, etc. Es decir, permitiría que desde el Equipo Directivo se destinen esfuerzos y recursos para dar respuesta a las problemáticas prioritarias identificadas mediante el perfil de demanda.

Se considera que colabora con el cumplimiento de las siguientes funciones estipuladas para el colegio:

b) promover el desarrollo integral de los adolescentes en su transitar por la educación formal, [...] d) promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, legales, psicopedagógicos y médicos que garanticen las condiciones adecuadas para el aprendizaje del alumno, e) apoyar a los estudiantes para que puedan cumplir adecuadamente con sus responsabilidades individuales y sociales, f) adecuar las pautas de organización académica, administrativa y de convivencia para asegurar la concreción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), [...] i) implementar procesos de autoevaluación institucional y generar estrategias de mejora (art. 3 de la OCS 1734/15).

En relación a las funciones estipuladas en tal normativa para el Equipo Directivo (art. 7) principalmente aporta a lo que allí se define como “gestión pedagógica”.

En segundo lugar, es de utilidad para la propia organización y gestión interna del EOE, en tanto conocer las particularidades de demanda y los estilos de abordaje permite llevar a cabo una autoevaluación y revisión de sus prácticas orientadoras en pos del cumplimiento de las funciones planteadas en la normativa señalada anteriormente (art. 25 y 26).

Finalmente, podrá ser replicado en otras instituciones similares aportando información específica del contexto de las prácticas de OE efectuadas por los

EAYO en el mencionado nivel. Esto representa un aporte importante para la optimización de las gestiones de las mencionadas áreas y para la vinculación interinstitucional.

Definición del alcance

Estudio de tipo descriptivo.

Definición de la unidad de análisis

Unidad de análisis:

La unidad de análisis será el instrumento del EOE denominado pedido de intervención con el cual se da inicio al proceso de abordaje.

Población y Muestra:

La población será la totalidad de pedidos de intervenciones registrados en el período 2012-2017. Por su parte el marco muestral se conformará por la base de datos que lista la totalidad de pedidos de intervención existentes en el mencionado período.

Presentación de las principales variables de análisis

<u>Variables de estudio</u>	<u>Definición</u>
<i>Demandas</i>	Descripción de las principales situaciones o acontecimientos ante los cuales se solicita intervención.
<i>Intervenciones o prácticas de orientación educativa</i>	Acciones o propuestas que operan como respuestas, en el marco de la práctica de orientación educativa, para brindar atención y seguimiento a las demandas efectuadas.

Tabla 1: Variables de análisis

Instrumentos de medición

Para el abordaje de las demandas y las intervenciones se procederá a la revisión del archivo de los pedidos de intervención presente en el EOE-CNAI.

Propuesta de plan de análisis

Se llevará a cabo un análisis cuali y cuantitativo de los datos recolectados. Para ello, se elaborarán matrices de datos en función de las variables en estudio, se armarán tablas de frecuencias simples y tablas comparativas entre las distintas unidades de análisis y se calcularán porcentajes sobre las mismas. Finalmente, se presentarán los datos en gráficos circulares y de barras.

Estructura del Trabajo Final de Maestría (TFM)

El presente trabajo se organiza en 6 capítulos:

- Capítulo 1: Presentará un panorama actual acerca de las características de la Orientación Educativa procurando su definición y conceptualización.
- Capítulo 2: Se tomará a los Equipos de Orientación como objetos de análisis, revisando investigaciones, papers y apreciaciones teóricas acerca de sus intervenciones, las particularidades de las demandas que reciben, las problemáticas que abordan, las tensiones, obstáculos y dificultades en la práctica, la transición en la forma de concebir la práctica orientadora y la dimensión institucional como modalidad de abordaje.
- Capítulo 3: Realizará un recorrido por el marco normativo y se expondrán elementos teóricos del enfoque organizativo adoptado en el presente estudio.
- Capítulo 4: Caracterizará al Equipo de Orientación del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”, sus particularidades y modalidades de abordaje de la tarea orientadora.
- Capítulo 5: Expondrá los resultados del análisis cuanti y cualitativo de los pedidos de intervención recepcionados por el EOE-CNAI durante el período 2012-2017.
- Capítulo 6: Se abocará a reflexionar acerca de los resultados hallados, a la luz del marco teórico presentado, y se efectuarán recomendaciones y propuestas.

CAPÍTULO 1: Orientación educativa, conceptualización y definiciones

Introducción

El accionar interdisciplinario de los Equipos de Apoyo y Orientación se inscribe en un campo particular en el cual las diferentes disciplinas implicadas (psicología, psicopedagogía, trabajo social, pedagogía, entre otras) han incursionado contribuyendo a su ampliación y diversificación.

En este primer capítulo se abordarán diferentes definiciones y se identificarán las particularidades de la Orientación Educativa que dan fundamento a las intervenciones profesionales, para ello se relevaron aportes teóricos de autores nacionales (CABA, Buenos Aires, Mendoza, Salta y Río Negro) e internacionales (España, México, Inglaterra, Venezuela y Uruguay). Se presentarán los puntos en común de las distintas propuestas teóricas en pos de unificar la conceptualización que dará sustento teórico a la presente tesis.

¿Qué es la Orientación Educativa?

Se relevaron diferentes perspectivas que posibilitan entender y conceptualizar a la Orientación Educativa.

González Bello (2008) propone la siguiente definición de Orientación Educativa:

“[...] se concibe la Orientación Educativa como el proceso que se realiza en las instituciones educativas (de cualquier nivel y modalidad) con la intención de colaborar en el desarrollo integral de los estudiantes. Bien sea que se trabaje con ellos en forma directa (individual o grupal), o indirectamente a través de los adultos significativos en la vida de esos estudiantes. Estos adultos significantes pueden ser, sus padres o representantes, sus docentes (profesores), su entorno (amigos y familiares) y la comunidad donde se forma como ciudadano.” En relación a la práctica de Orientación señala que: “[...] debe ser una práctica dirigida hacia la persona, en un contexto social” (p.2).

Es decir, la Orientación Educativa no puede concebirse por fuera de los espacios en los cuales se implementará su práctica, como un territorio ajeno a las problemáticas que afectan a la sociedad y la educación.

Es en ese sentido que Korinfeld (2003) plantea la existencia de “[...] un conjunto de prácticas, en distintos niveles y ciclos del sistema educativo, que abordan un amplio espectro de problemáticas y de conflictos inherentes al dispositivo escolar. Problemáticas y conflictos que atraviesan dimensiones pedagógicas, sociales y subjetivas”. El término orientación educativa-escolar ha sido utilizado para agrupar esta diversidad de prácticas y podría definirse como

“[...] conjunto de discursos y prácticas que colaboran, prestando apoyo técnico profesional específico en el desarrollo de las funciones de las instituciones escolares. Estas acciones están a cargo de profesionales y agentes de formaciones disciplinares distintas: psicólogos, psicopedagogos, asistentes educacionales, psicólogos sociales, licenciados en ciencias de la educación, asistentes sociales, maestros, profesores y otros” (Korinfeld, 2003).

También reconoce la complejidad de tales prácticas y su carácter eminentemente interdisciplinario puesto que están “[...] inscriptas en un territorio de entrecruzamientos institucionales (educación, salud), sistémicos (sistema educativo, sistema de salud, servicios sociales) y disciplinares (ciencias de la educación, psicología, psicopedagogía), en la actualidad se enfrentan a una compleja realidad que tiene múltiples líneas de análisis e indagación” (Korinfeld, 2003).

Rascován (2003) concibe a la Orientación Educativa como un conjunto de discursos y prácticas especializadas “[...] que promueve la interrogación de la dimensión conflictiva de las instituciones educativas, al mismo tiempo que colabora en el desarrollo y cumplimiento de sus funciones específicas” (p.188). De ese modo, la especificidad de la Orientación Educativa se encuentra en el análisis de la dimensión conflictiva propia de las intersecciones entre los sujetos, los grupos, las instituciones y las comunidades. “La particularidad de la Orientación Educativa respecto de otras prácticas en el campo de la educación haría referencia a intervenciones centradas en aquello que acontece en un “más allá de lo estrictamente pedagógico-didáctico [...]” (p.188).

Por lo tanto, la Orientación Educativa es irreductible a lo pedagógico, sociológico y psicológico. Tampoco se trataría de una disciplina sino de un campo de problemas abordable desde una lógica transdisciplinaria. En lo

concreto, constituye una estrategia de acompañamiento de los diferentes actores que componen la escena educativa. El carácter artesanal y situacional de esta práctica implica una lectura aguda de las problemáticas propias de cada institución para organizar y delinear dispositivos específicos de orientación.

Bisquerra y López (2005) señalan que el concepto de Orientación se encuentra en continua evolución y que: “Orientación Psicopedagógica puede ser un término apropiado, para incluir lo que en otras épocas se ha denominado Orientación escolar y profesional, Orientación educativa, Orientación profesional, Orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etcétera” (p.2). Definen Orientación Psicopedagógica como:

“[...] un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (p.2).

La mayoría de las definiciones incluyen la palabra “ayuda” como rasgo central de la orientación, sin embargo también es necesario considerarla como un proceso continuo, como parte de un proceso más general como lo es el educativo, que implica a todos los actores y no se acota a un momento puntual en la vida de las personas.

“Según las circunstancias, la Orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etcétera (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la Orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada. Concebimos la Orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social” (Bisquerra et al., 2005, p.2).

Mariño Castro (2012) realiza un análisis de los servicios especializados de orientación educativa que forman parte de cada diseño autonómico y proporcionan apoyo técnico al proceso de enseñanza y de aprendizaje en los niveles no universitarios en España. Identifica características generales

(compartidas por todos los servicios) y singularidades (de algunos de ellos dependiendo la Comunidad Autónoma). Los Equipos de Apoyo y Orientación de Argentina son análogos en cuanto a características y funciones (especializados, conformados por profesionales, interdisciplinarios e internos a la institución escolar) a los servicios especializados internos denominados Departamentos o Unidades de Orientación en España. Difieren en una función docente frente a grupos de alumnos en temáticas específicas. La investigación señala que la Orientación Educativa presenta la siguiente característica en la normativa de las diferentes regiones de España:

“[...] la orientación como un derecho básico del alumnado y como un proceso que, fundamentado en los principios en los que se inspira el sistema educativo, la convierte en una actuación planificada y sistemática; preventiva, anticipándose a la aparición de posibles desajustes; individualizada, adecuada a la singularidad de cada alumno y alumna; continua, lo largo de todo el proceso educativo; colaborativa, lo que supone una acción coordinada y cooperativa entre los agentes educativos y entre todos los servicios (educativos, sanitarios, sociales, etc.) que inciden sobre la comunidad educativa; global, dando respuestas globales y contextualizadas a las necesidades de los centros; e integrada en el proyecto educativo del centro” (Mariño Castro, 2012, p.3).

La legislación y normativa de nuestro país tanto a nivel nacional como provincial proponen una similar orientación, aspectos que serán abordados en el Capítulo 3 de la presente tesis.

Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009) proponen dos grandes grupos de definiciones de orientación educativa:

- 1) Aquellas que presentan una visión tradicional: Fueron formuladas antes de la década de los ´80, identifican la orientación como una actividad bastante limitada y la caracterizan como una intervención individual y directa orientada a la resolución de los problemas del sujeto; centrada en el diagnóstico de capacidades con la finalidad de lograr una adaptación de la persona a la situación o demandas de la educación; y enmarcada exclusivamente en el contexto de la educación formal

dejando de lado la intervención en el contexto social, comunitario, organizacional o en ámbitos educativos no formales.

- 2) Aquellas que comienzan a ampliar el concepto de orientación, donde la mirada no está puesta exclusivamente en el sujeto, sino en las interacciones institucionales, en la influencia del entorno y en la necesidad de un abordaje conjunto de los distintos actores implicados en los procesos educativos.

A continuación, se enuncian algunas definiciones de autores españoles que conforman esta segunda categoría.

Según Vélaz de Medrano (1998), la Orientación Educativa es un:

“conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida” (Citado por Grañeras Pastrana et al, 2009, p.33).

Para Boza y otros (2001) y Martínez de Codés (2001) la Orientación Psicopedagógica se concibe como:

“un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)” (Citados por Grañeras Pastrana et al, 2009, p.33-34).

En el contexto latinoamericano, Ureña Salazar y Robles Murillo (2015) proponen la siguiente definición:

“[...] la Orientación se concibe como una actividad esencial del proceso educativo que se interesa por el desarrollo integral de la persona tanto a nivel individual como social y que tiene como finalidad ayudar al estudiantado a enfrentar las dificultades que le surgen en el medio escolar y a encontrarle una solución

satisfactoria, mediante el desarrollo de diferentes procesos de autoconocimiento, de conocimiento del medio y de toma decisiones, entre otros” (p.2).

Identifican los orígenes de la orientación en el sistema educativo vinculada con la orientación profesional o vocacional, como ha sucedido en la mayoría de los países relevados.

Molina Contreras (2004) retomando a otros autores como Álvarez (1998) y Martínez de Codés (2001) expone una definición amplia de orientación educativa: “[...] la orientación constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas personal, escolar, vocacional y/o profesional” (p.8).

A partir de un relevamiento realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) Bayeto (2015) concluye que la orientación educativa es un conjunto de intervenciones y estrategias que apuntan a acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Del Campo (2007) señala que la tarea orientadora en las escuelas de CABA no siempre es ejercida por profesionales, no obstante reconoce que cuando esta función es desempeñada por estos toma otra dimensión habiendo una mayor atención a las subjetividades de los estudiantes y acciones más apropiadas frente a las situaciones que emergen en los escenarios escolares. Respecto de lo que ocurre en distintas escuelas estudiadas el autor plantea que los procedimientos, roles institucionales, y acciones varían; la definición de los roles profesionales en la práctica pasan por las características de cada escuela, pero fundamentalmente por las posibilidades y recursos que tienen quienes ocupan esos cargos.

Principios de la Orientación

La práctica orientadora se sostiene y fundamenta en distintos principios que establecen metas puntuales a las intervenciones y les dan un sentido: principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal (Rodríguez Espinar y otros (1993); Repetto, Álvarez Rojo (1994); Rus y Puig (1994); Martínez Clares (2002); Hervás Avilés (2006); Carpio (2007); Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009); López Luna (2011).

a) Principio de prevención: Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas. “Desde esta perspectiva, la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo” (Hervás Avilés, 2006, p.77). En lo que se refiere al contexto educativo, este principio se concreta de acuerdo con Rodríguez Espinar (1998) en las siguientes consideraciones:

- Atención a los momentos de transición del alumnado.
- Necesidad de información acerca de las características y circunstancias personales de los estudiantes.
- Vinculación con la familia.
- Implementación de estrategias tanto individuales como grupales.

b) Principio de desarrollo: La intervención supone un proceso mediante el cual se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades. Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad se va formando a través de sucesivos cambios cualitativos, que favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (Rodríguez Espinar, 2001).

Tiene un doble objetivo: por un lado, pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo), y, por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista).

c) Principio de intervención social: Se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual, se deben incluir en toda

intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal.

d) El empowerment como principio de intervención

Rappaport (1987) lo describe como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos de interés que le son propios. McWhriter (1998) afirma que el empowerment es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas de poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de otras personas, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad.

Por su parte, Ureña Salazar y Robles Murillo (2015) señalan que los principios rectores de la Orientación Educativa son:

- La liberación de la persona a través del ejercicio de la capacidad de autodeterminación y la toma de decisiones responsables.
- La consideración de la persona como una unidad biopsicosocial en constante evolución.
- La participación consciente de la persona en su propio desarrollo y en el de la sociedad.
- La democratización entendida como el acceso amplio e igualitario de los estudiantes a los servicios de orientación y como la participación y colaboración de todos los agentes educativos en los procesos orientadores.
- La integración de la orientación a las prácticas y recursos de los distintos servicios educativos.
- La fundamentación científica del proceso orientador, basada en la investigación las necesidades de la población estudiantil y en la evaluación de los resultados de las intervenciones.

Tipos o componentes de la Orientación Educativa

Como puede visualizarse el concepto de orientación educativa es sumamente amplio y complejo, no quedando restringido a una sumatoria de prácticas sino constituyendo como un proceso que presenta las características anteriormente enunciadas y configurándose como un campo profesional. En las prácticas cotidianas y concretas en las instituciones educativas, en los ámbitos en los cuales los orientadores llevan adelante sus funciones y tareas, la orientación educativa se identifica en base a finalidades específicas las cuales dan lugar a los denominados tipos (López Luna, 2011) o componentes (Ureña Salazar y Robles Murillo, 2015): 1) la orientación personal-social, 2) la orientación vocacional-profesional y 3) la orientación académica.

La orientación personal-social promueve la reflexión de las personas sobre aspectos actitudinales, conductuales y afectivos, y el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan y las implicancias de las mismas. De ese modo permite que los sujetos tengan un mayor conocimiento de sí mismo, un desarrollo de su madurez personal y un compromiso en la realización de su proyecto de vida. Suele ser un tipo de asesoramiento personalizado basado en una relación cara a cara. Se abordan las siguientes temáticas: Atención a la diversidad, Habilidades de vida, Educación Emocional, Consumos problemáticos de sustancias, Educación Sexual Integral, etc.).

La orientación vocacional-profesional es el proceso de ayuda dirigido a comprender los procesos de elección de las personas y los campos de estudios, desempeño profesional y ocupacional, con la finalidad de acompañar la construcción de un proyecto de vida y promover elecciones responsables, basadas en información y con implicación personal en las mismas. Asimismo, en el contexto educativo abarca acompañar la transición de un nivel del sistema educativo a otro o del contexto educativo al mundo laboral. Este tipo de orientación permite un mayor autoconocimiento, fomenta estrategias de búsqueda de información sobre ofertas formativas para efectuar una toma de decisiones adecuada y asesora en roles y competencias laborales. Se trabajan cuestiones vinculadas a Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del medio, Aprendizaje de destrezas para la toma de decisiones y elección vocacional y Desarrollo de actitudes de compromiso social.

La orientación académica representa una ayuda que apunta a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, superando las dificultades que se le

presentan en materia de estudios. Consiste en prevenir y/o detectar dificultades en los estudios, y fomentar habilidades para optimizarlo de acuerdo a las propias capacidades. Se abordan cuestiones vinculadas a Prevención de la deserción Estudiantil, Técnicas y hábitos de estudio, Estilos de aprendizaje, Relaciones interpersonales, Educación Afectiva, Recreación y tiempo libre y Situación socio-económica. y 3) Orientación personal-social (para el desarrollo personal en relación consigo mismo y los demás; abordando las siguientes temáticas: Atención a la diversidad, Habilidades de vida, Educación Emocional, Producción, tráfico, uso y abuso del consumo de drogas, etc.).

López (2005) retoma una clasificación de Zarzar Charur (2002) de las actividades orientadoras en función del basamento que tengan. Es así se exponen 4 tipos de niveles de la práctica orientadora: 1) Sentido común, en tanto el orientador llegó al puesto de manera fortuita y comienza a dar sus primeros pasos en el campo de la orientación; 2) Técnica, basa su actividad en la aplicación de diferentes instrumentos con el afán de darle cientificidad a su práctica: “En este caso se conceptualiza a la Orientación como un trabajo de análisis de las características de la personalidad, del temperamento, carácter y de las habilidades” (p.33); 3) Teoría; el orientador se plantea la necesidad de definir un marco teórico, “[...] la mayoría de los orientadores no han llegado a este nivel, puesto que están tan involucrados en sus tareas diarias que difícilmente tienen tiempo de sentarse a reflexionar sobre el impacto que su práctica” (p.33). Finalmente se encuentra el 4 nivel que es el de Conciencia Política. En este nivel, el orientador es consciente de su posición, de su ubicación dentro de la escuela, dentro del sistema educativo, y manifiesta una actitud crítica ante las disposiciones oficiales cuestionando su pertinencia y viabilidad hacia la comunidad escolar en general. “[...] Para ello, es necesario que el orientador tome conciencia de que forma parte de un gran sistema que persigue intereses bien definidos por la política educativa” (p.33).

Funciones de la Orientación Educativa

Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009) en base a los modelos de Morril, Oetting y Hurst (1974) y el de Vélaz de Medrano (1998), concluyen que las funciones de la orientación se analizan de acuerdo a las combinaciones entre diferentes ejes:

a) Destinatarios/as de la intervención: Individuo, Grupos primarios, Grupos asociativos o Comunidad o instituciones.

b) Propósito o finalidad: Terapéutica o correctiva, Preventiva o De desarrollo

c) Método: Intervención directa; Intervención indirecta: consulta y formación o Utilización de medios tecnológicos.

En 1983 Drapela definió otro modelo tridimensional que parte de tres funciones básicas de la orientación: el asesoramiento, la consulta y la supervisión. A estas dimensiones el autor añade las siguientes:

- Destinatarios de la intervención: individuos, grupos, organizaciones y la comunidad.
- Problemática o temas en los que se interviene: intra o interpersonal, ocupacionales y morales, de tercera persona o grupo, y de estructura y metas de la organización.
- Estrategias de la intervención: orientada a la persona, al tema y a la conducta.

A pesar de su complejidad, los modelos presentados obvian el elemento contextual. Tratando de superar este problema, Álvarez Rojo (1994) define las siguientes dimensiones de la orientación:

a) Los contextos: institucionales educativos, institucionales no educativos, no institucionales.

b) Los modelos de intervención: modelos de servicios, modelo de programas y modelo de consulta.

c) Los destinatarios: individuos, grupos primarios, grupos en asociación, instituciones o comunidades.

d) Los métodos o estrategias de intervención: intervención directa e intervención indirecta.

e) Las funciones asignadas para cuya determinación es preciso tener en cuenta dos factores: externos (la Administración educativa y la Orientación como disciplina pedagógica constituida y contextualizada), e internos (las prácticas profesionales tal y como se ejecutan en los diferentes contextos).

En relación a las funciones, Bisquerra (1998) propone las siguientes:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.

- Diagnóstico psicopedagógico: análisis del desarrollo del alumno o la alumna, conocimiento e identificación.
- Programas de intervención: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención.
- Consulta: en relación con el alumnado, con el profesorado, con el centro y con la familia.
- Evaluación: de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.
- Investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1995) incluye dos nuevas funciones:

- Función de ayuda, encaminada a la consecución de la adaptación para prevenir desigualdades y adoptar medidas de apoyo.
- Función educativa y evolutiva, dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

Finalmente, Riart Vendrell (1996) añade las siguientes funciones a las mencionadas anteriormente:

- Función de coordinación, o de gestión colaborativa y participativa.
- Función de mediación, con actividades encaminadas a intervenir entre dos extremos para contribuir al acuerdo.
- Función de detección de necesidades y análisis.
- Función de organización, planificación o estructuración.
- Función de programación, o acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

Rascován (2003) identifica dos funciones o “circuitos” clave de la Orientación Educativa:

- 1) Posición analítica-clínica: Se basa en la reconstrucción de la dimensión conflictiva de la vida en las instituciones educativas y del malestar como su forma de expresión.
- 2) Posición pedagógica: Se centra en la elaboración de líneas de acción, estrategias de intervención y programas relacionados con la vida institucional y las problemáticas psicosociales de época.

Configuración de los objetos de intervención: las problemáticas

Diversos autores coinciden en que en los últimos tiempos han variado las demandas tanto a nivel cuantitativo registrándose un incremento notable como en la complejidad con la que emergen. En este marco se requiere considerar aspectos contextuales más allá de lo puramente pedagógico, reconocer la complejidad de los problemas que atraviesan los sujetos y que llevan a los espacios educativos; y la necesidad de un abordaje de corresponsabilidad que involucre a todos los actores que componen la institución educativa.

Se identifican una serie de dificultades que se suscitan al interior de las instituciones educativas y que se convierten en objetos de análisis e intervención por parte de los profesionales de la orientación:

“[...] dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, el llamado fracaso escolar, los conflictos en la convivencia escolar, determinadas problemáticas institucionales y comunitarias, y el desarrollo de acciones de prevención y promoción de la salud, así recortados, son objeto de una intervención “especializada”, y adquieren diversos nombres: psicopedagógicas, de psicología educativa, educacional o escolar” (Korinfeld, 2003, p.2).

Rascován (2003) trabaja en la misma línea que el autor anterior y señala que a las problemáticas antes enunciadas como dificultades que aborda la Orientación en el escenario educativo:

“[...] debemos sumarle las diversas problemáticas psicosociales que atraviesan la vida cotidiana de los centros educativos, algunas de ellas vinculadas a la violencia, con el consumo de alcohol y otras drogas, con las problemáticas de inserción ocupacional y la elección de trayectorias futuras, con el "aprovechamiento" del llamado "tiempo libre", por nombrar algunas de las más significativas” (p.187).

Polverg (2009) manifiesta que:

“En los últimos tiempos, han aparecido otras demandas sociales como violencia en las escuelas, crisis familiares, adicciones, HIV, marginalidad, exclusión social, tribus urbanas, desempleo y

problemas económicos, entre otras, que no sólo obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, restan disponibilidad para proyectar e implementar tareas de orientación adecuadas a la diversidad de contextos y grupos humanos” (p.6).

Destinatarios de las intervenciones

Ureña Salazar y Robles Murillo (2015) expresan que se interviene de forma directa con los estudiantes, con grupos de estudiantes y con las familias y los agentes educativos. Sin embargo, hay un alto grado de coincidencia entre los autores acerca de que la intervención directa con las personas no es suficiente para garantizar la eficacia de la orientación, también es necesario asesorar y formar al resto de agentes educativos y comunitarios para fomentar acciones basadas en la colaboración y corresponsabilidad (Sanz, 2001; Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003; Bisquerra, 2001).

La población meta a la cual se dirigen las actividades orientadoras es el estudiantado “[...] en su relación consigo mismo, con el grupo de compañeras y compañeros, así como con su familia, la institución educativa y el contexto comunal, regional y nacional” (Ureña Salazar et al., 2015, p.13).

Se identifican diferentes centros hacia los cuales se dirige la práctica orientadora:

- **Estudiantes:** Como se ha enunciado suelen ser identificados como la meta última o beneficiario principal del proceso orientador. Los orientadores trabajan en pos de acompañar a los estudiantes en todas aquellas problemáticas que puedan afectar u obturar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- **Familias:** Aquello que acontece en los marcos familiares de los jóvenes influye en su desempeño en las escuelas, es por ello fundamental el abordaje y acompañamiento de las familias para que puedan sostener los procesos educativos de sus hijos. En tal sentido los orientadores tienen una responsabilidad hacia las familias quienes han confiado en la institución educativa la formación de sus hijos y que son copartícipes necesarios en dicho proceso.
- **Organización escolar:** La orientación indaga y pone en tela de juicio las prácticas institucionales, generando posturas divergentes al respecto,

algunas de apoyo y otras en contra; pero, sin lugar a dudas, movilizándolo que aparece como instituido.

- Estado: Los orientadores al desempeñarse en instituciones educativas reguladas por el Estado asumen el compromiso de ser brazo operativo de políticas públicas en materia de educación, salud, desarrollo social y trabajo.

Los orientadores

La Orientación Educativa se presenta como una práctica especializada. En primer lugar por la simple razón de que “[...] está a cargo de profesionales con formaciones académico-disciplinarias distintas: psicólogos, psicopedagogos, asistentes educacionales, psicólogos sociales, licenciados en ciencias de la educación, trabajadores sociales, maestros y profesores” (Rascován, 2003, p.187).

También se sostiene que se caracteriza como una práctica de equipo, más allá de la formación profesional de cada orientador y asumiendo una perspectiva institucional.

“La Orientación Psicopedagógica es un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas: son los agentes de la Orientación. Entre ellos está el orientador. Su formación, a efectos legales, puede ser en pedagogía, psicología o psicopedagogía. Pero además del orientador intervienen los tutores, profesorado y familia cuando nos referimos al contexto escolar” (Bisquerra, 2005, p.7).

Peralta Sánchez (2005) realiza una investigación en el contexto español apuntando a definir el perfil y el rol profesional de los orientadores. Identifica diferentes variables que entran en juego a la hora de definir el desarrollo profesional de un orientador:

“El desarrollo profesional del perfil de orientador escolar probablemente estará condicionado, al igual que cualquier otra profesión, por variables personales (motivaciones, expectativas de promoción docente, variables de personalidad. etc.) y variables de índole laboral (clima de trabajo, oportunidades de trabajo en equipo, disponibilidad de recursos, acceso a programas y

organismos especializados en formación, incentivos de reciclado profesional, etc.) Pero dentro de toda esta amalgama de variables no podemos ni debemos olvidar otras que tienen un enorme impacto en el desarrollo de la carrera profesional. Nos referimos a las variables de formación inicial (al período previo de preparación y selección para el ejercicio profesional directo) y a las variables de formación permanente y recurrente del profesorado” (p.208).

Polverg (2009) afirma que:

“Algunos autores coinciden en señalar que las tareas que llevan a cabo los orientadores se ven desbordadas por problemáticas psicosociales, asociadas a crisis familiares, violencia, dificultades de aprendizaje, problemas económicos, adicciones, etcétera. En la realidad educacional se construye una paradoja que contradice los buenos propósitos de los intentos renovadores: a mayor problemática psicosocial – menor intervención orientadora” (p.3).

La autora presenta un panorama de alta exigencia para los orientadores determinado por la diversidad de tareas, funciones y problemáticas que deben atender.

Los Equipos de Orientación

Korinfeld (2003) manifiesta que en aquellas instituciones donde la práctica orientadora se formaliza se “[...] conforman distintos dispositivos y/o sencillamente llevan distintos nombres: departamentos de orientación, de psicología, psicopedagógicos, equipos de orientación escolar o salud escolar, incluyendo a asesores, tutores y consejeros” (p.2). La orientación educativa cobra presencia en los establecimientos a través de la creación y organización de áreas específicas que estarán a cargo de llevarla a cabo. Actualmente, en el sistema educativo argentino las áreas responsables de la orientación son los denominados Equipos de Apoyo y Orientación (Res. CFE 239/14).

“Los procesos de institucionalización de estas prácticas son muy variados [...] Departamentos de orientación, departamentos de psicología, gabinetes psicopedagógicos, equipos de orientación escolar o salud escolar, asesores y consejeros educativos o escolares, equipos o sistemas de tutorías son algunos de los

diferentes nombres que reciben los dispositivos en el interior de las organizaciones educativas” (Rascován, 2003, p.188).

Asimismo, en esta variedad que identifica el autor se localizan diferentes formas de configurar la asignación de cargos y la prestación de servicios, dependiendo de las jurisdicciones. En el Capítulo 2 de la presente tesis se profundizará en la caracterización de estos espacios.

Transiciones en las formas de concebir la Orientación Educativa

Molina Contreras (2004) a nivel conceptual indica que existen diferentes enfoques y maneras de definir a la Orientación Educativa:

“[...] como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar”(p.1).

De acuerdo con lo planteado por la autora la Orientación estuvo ligada en sus orígenes con lo profesional y vocacional, es decir con brindar una ayuda a la persona para la toma de decisiones; fundamente este planteo en diferentes autores: Jones (1964), Vital (1976), Johnston (1977), Martínez Beltrán (1980), Álvarez (1995) y Ayala (1998). A su vez, señala que otros autores plantean un marco conceptual más amplio y “[...] la definen como el proceso de asesoría y guía al sujeto para su desarrollo personal, a fin de favorecer la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas” (p.3). En este caso cita a Authiery (1977), Tyler (1978), Senta (1979), Curcho (1984), Maher y Forman (1987), Rodríguez (1991) y Bisquerra (1998). El núcleo específico se centra en la resolución de situaciones problemáticas o críticas de la persona para el desarrollo de su potencial y el logro de un estado de bienestar. “El concepto de orientación de los autores reseñados se enmarca en el desarrollo personal-social, dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas” (p.4).

Un grupo de autores la definen en vinculación directa con el contexto educativo:

“[...] cuando el centro de atención se dirige a la dimensión escolar, la orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje” (Molina Contreras, 2004, p.5).

En este caso recurre a los siguientes autores Nerici (1990), Ayala (1998) y Mora de Monroy (2000). En general respecto a esta conceptualización Molina Contreras (2004) indica que:

“Las definiciones de la orientación vista como un proceso de asesoría al alumno en el área escolar denotan como eje clave en el desarrollo académico la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes” (p.6).

Finalmente señala el surgimiento de un modo más amplio de comprender la orientación, “[...] un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en una orientación que tome en consideración los distintos contextos educativos, que atienda al sujeto como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo [...]” (p.6). Se apoya en los siguientes autores: García Hoz (1960), Martínez de Codés (1998), Santacruz (1990), Millán (1990), Valcárcel (1990), Repetto (1994), Álvarez y Bisquerra (1996), Vélaz (1998) y Álvarez (1998). En esta perspectiva “[...] abogan por una orientación centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas” (p.7).

De modo que Molina Contreras (2004) identifica diferentes maneras de conceptualizar la orientación que darán lugar a diferentes enfoques de intervención:

- a) la orientación como un proceso de ayuda para la toma de decisiones vocacionales,
- b) la orientación como desarrollo personal-social

- c) la orientación con énfasis en los aspectos escolares.
- d) Ampliación e integración de la concepción de orientación

Se reconoce la siguiente evolución en el campo de la orientación

“[...] desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo psicopedagógico, en el cual se implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psicopedagógico en el que también ha de estar presente la sociedad [...] desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo” (Molinas Contreras, 2004, p.9).

Las características de la concepción integral de orientación actual son las siguientes:

- sustituye el esquema tradicional y reduccionista que limita la orientación a un servicio exclusivo para los sujetos con problemas, basado en la relación interpersonal clínica, o en un mero servicio de información profesional.
- se concibe como un conjunto de actividades preventivas, de desarrollo y atención a los sujetos en formación que integra a los agentes educativos (padres, familia y comunidad).
- exige la definición permanente de estrategias y programas de intervención dirigidos a atender la diversidad de alumnos.
- no es sólo competencia del especialista sino de todos los agentes educativos.

- tiene que ser vista como un proceso integrado al currículo y proyecto educativo, de carácter permanente, a lo largo de toda la vida, en el contexto tanto formal como informal, donde actúe el individuo e intervengan activamente los agentes educativos.

López Luna (2011) reseña brevemente la historia de la OE, señala que en sus inicios tuvo un carácter vocacional. Reconoce que durante la primera década del siglo XX Parsons y Davis cumplieron un papel crucial en el campo de la orientación. Parsons fundó en Boston el Vocational Bureau oficina encargada de facilitar la búsqueda de trabajo a jóvenes mediante el conocimiento de ellos mismos para poder así seleccionar el empleo más adecuado. Davis concebía a la orientación como un medio capaz de contribuir al desarrollo del individuo, por lo que la introduce a los procesos de orientación en las instituciones de educación secundaria de los Estados Unidos.

“[...] la OE ha transitado por diferentes etapas y perspectivas: desde los procesos meramente evaluativos apoyados en la psicología y la estadística, o las acciones de intervención individual tipo clínico, hasta las acciones de prevención y desarrollo humano, predominantes en la actualidad (Carpio, 2007 citado en López Luna, 2011, p.1)”.

Conde (2006) establece un movimiento en las prácticas orientadoras que va desde modelos experimentales y de gabinete basados en un paradigma individual y centrados en el déficit, que alcanzaron un gran desarrollo hacia la segunda mitad del siglo XX, hacia el surgimiento de perspectivas que enfatizan la dimensión institucional y desafían tales prácticas tradicionales. Este movimiento es posible a partir de la influencia del psicoanálisis, la psicología social, las modificaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y las revisiones en las nociones de desarrollo, inteligencia y salud mental que se fueron dando hacia finales del siglo XX. No se habla de una sucesión lineal a través del tiempo de estos modelos, sino más bien de una coexistencia de técnicas, estilos y prácticas que responden a dispositivos y encuadres diversos.

Por su parte, Rascován (2003) propone una perspectiva crítica de la orientación, diferenciándola del discurso pedagógico tradicional que genera certezas y verdades sobre las escenas educativas, no dando cuenta de los soportes ideológicos de las mismas. La perspectiva crítica por su parte intenta

“[...] un abordaje desde la complejidad que desnaturalice los fenómenos sociales y que propicie la deconstrucción de las tramas que tejen las situaciones problemáticas institucionales [...] se procurará analizar las problemáticas de la vida actual, reconociendo las singularidades y las especificidades de cada sujeto y sector social, así como también el análisis de las operaciones que sostienen y promueven ciertos ideales” (Rascován, 2003, p.195).

Se caracteriza por operatorias como desnaturalizar, deconstruir y hacer una elucidación crítica, explorando y problematizando sobre las lógicas de poder en la institucionalización.

Las perspectivas tradicionales de la Orientación Educativa sostuvieron posiciones directivas, centradas en la atención al alumno o referidas a los aspectos metodológicos de la práctica educativa. Por su parte la perspectiva crítica que defiende el autor apunta a correr a la orientación del lugar omnipotente y omnisciente en el cual es colocada, para recuperar “[...] la singularidad y el protagonismo de los sujetos, de los grupos y de las instituciones en la definición de sus propios problemas y en la búsqueda colectiva de las alternativas para abordarlos y superarlos” (Rascován, 2003, p.197).

Las perspectivas tradicionales fuertemente apoyadas en la utilización de técnicas, en el caso individual y en la adaptación a la norma e ideales institucionales, encontraron su punto de convergencia en el denominado “gabinete escolar”. En las últimas décadas tales concepciones fueron revisadas críticamente y se construyeron nuevas lecturas de sus fundamentos teórico-epistemológicos y de los modos de intervención. A pesar de las críticas que propusieron un descentramiento del individuo, como foco de las problemáticas, “el alumno problema” continúa en el centro de la escena. La perspectiva “gabinetista” atraviesa las instituciones educativas y persiste en la tarea cotidiana de los profesionales de la orientación.

Modelos de intervención

Bisquerra y Álvarez (1997), Chacón Martínez (2003), Bisquerra (2005) y Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009) identifican varios modelos consensuados:

- **Modelo clínico (counseling) de atención individualizada:** Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual. Es un modelo diádico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. Entre estos dos agentes –orientador y orientado– se establece una relación asimétrica, en la cual el profesional asume el papel de experto responsable del proceso de orientación. Se actúa de forma reactiva, remedial y terapéutica, es decir dando respuesta a un problema que ya ha aparecido. La técnica básica del modelo es la entrevista personal.

Es una intervención eminentemente terapéutica pudiendo tener también dimensiones preventivas y de desarrollo personal.

El soporte teórico es el enfoque de rasgos y factores y counseling no directivo.

La intervención se desarrolla mediante un proceso que incluye fases: 1) Solicitud de asistencia de parte del sujeto necesitado; 2) Se realiza un diagnóstico de la situación planteada por el sujeto y 3) Se emite un tratamiento en función de diagnóstico.

Es un modelo que puede ser utilizado complementariamente pero no en forma exclusiva por resultar insuficiente.

- **Modelo de servicios:** Representa una ampliación del modelo clínico que se caracteriza por la intervención directa, basada en una relación personal de ayuda eminentemente terapéutica, pero sobre un grupo reducido de sujetos. Las intervenciones suelen ser individuales y puntuales, centradas en resolver las necesidades de los alumnos y las alumnas con dificultades y en situación de riesgo (carácter terapéutico y de resolución de problemas). La entrevista es el recurso estratégico para afrontar la intervención.

Este modelo sigue un procedimiento conformado por dos fases: 1) La solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda y 2) Desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado.

Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación actúan generalmente sobre el problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

Se fundamenta en un enfoque humanista de asesoramiento y consulta.

- **Modelo de programas:** Rodríguez Espinar (1993), Álvarez González (1991,1995); Álvarez Rojo (1994), Repetto (1994), Lázaro (1989), Vélaz de Medrano (1998), Martínez Clares (2002), Santana Vega (2003) y Hervás Avilés (2006) plantean que este modelo apunta a dar respuesta a las necesidades de la institución educativa en función del diseño de programas con objetivos y actividades definidas. Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto y se dirigen a todos los estudiantes. Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico. En este modelo, es necesaria la implicación, participación y cooperación voluntaria de todos los actores educativos y especialmente del estudiante quien es considerado como un agente activo de su propio proceso de orientación. La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y su unidad básica es el aula, y forma parte del proceso educativo, en tal sentido la orientación por programas favorece la interrelación curriculum-orientación. De ese modo el modelo considera al orientador como un docente más.

La intervención por programas se caracteriza por desarrollarse en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos y de la institución), actuar por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo, centrarse en necesidades y actuar sobre el contexto, dirigirse a todos los agentes implicados y usuarios estimulando el trabajo colaborativo y la participación, apuntar a la prevención y el desarrollo y tener carácter proactivo.

Para Rodríguez Espinar et al. (1993) existen dos alternativas para llevar adelante el modelo de programas en la institución escolar: integrar los contenidos de orientación en las materias de estudio con el

asesoramiento del orientador (se trata del enfoque interdisciplinar de los ejes transversales) o bien, elaborar un currículum de orientación. Es posible que la primera alternativa resulte más rica y coherente al tener una visión de la orientación más ligada a la vida de los centros escolares y a los diferentes contenidos educativos. Sin embargo, su implementación en la práctica supone una dificultad añadida, ya que la responsabilidad de su puesta en marcha recae casi íntegramente sobre el docente. Por este motivo, la opción más frecuente ha sido la de integrar programas específicos en el proyecto educativo del centro (Hervás Avilés, 2006), en los que el orientador coordina y orienta, para su puesta en práctica, al resto de equipo docente.

- **Modelo de consulta:** La consulta implica una relación entre dos o más personas, del mismo nivel o condición, en la que se plantea una serie de actividades con la finalidad de ayudar o asesorar a una tercera (Bisquerra y Álvarez, 1996). Este modelo dota de eficacia a las intervenciones individuales y grupales, ya que es indispensable que intervengan, todos los agentes involucrados (docentes, padres, la institución educativa). La función del orientador no se centrará solamente en el sujeto, sino que ha de servir de consultor, formador, generador de cambios en todos los participantes de una intervención orientadora.

Es un modelo relacional, que potencia la información y la formación. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad. Es una relación triádica que tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas. El consultor interviene indirectamente y el consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el destinatario por quien se

consulta. Bisquerra (1998) y Velaz de Medrano (1998) clasifican las siguientes funciones del orientador en el modelo: 1) Consultor de profesores y tutores: Desde una relación de igualdad acompaña y colabora en la adaptación pedagógica de los docentes; 2) Consultor de padres y madres: Implica un asesoramiento profesional en la educación de los hijos. Y 3) Consultor de la comunidad educativa: Apunta a la coordinación de los diferentes servicios de la comunidad y la institución. Es una intervención indirecta de índole remedial, preventiva o de desarrollo y cuyo objetivo principal es la capacitación de los profesores guías, tutores, a fin de formarles para la función orientadora propia de una formación integral.

En el ámbito educativo el modelo de consulta es definido por Vélaz de Medrano (1998) como un intercambio de información entre el orientador y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar un plan de acción para acompañar al alumno. La intervención del orientador es pues indirecta con respecto al alumno.

Se diferencian cuatro tipologías de consulta:

- La consulta terapéutica, cuya característica central es la prescripción, es decir, la intervención se centra en el problema no en el sujeto.
 - La consulta preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional. Se actúa sobre el contexto donde está inmerso el sujeto.
 - La consulta del experto, centrada en la solución de problemas, aplicada en el ámbito educativo y de la salud mental.
 - La consulta de procesos, donde la incidencia fundamental es el individuo y los procesos de grupo que contribuyen a la información del sistema. Este tipo de consulta es característico de las organizaciones.
-
- **Enfoque tecnológico:** Es un modelo de intervención de orientación a través de los medios tecnológicos, es complementario de los anteriores.

La discusión gira en torno a si se trata de un modelo de intervención o un recurso de la intervención.

Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2009) manifiestan que

“[...] son muchos los autores que han hecho referencia a este modelo (Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González, 1995; Bisquerra y Álvarez González, 1996 y 1998; Benavent y Fossati, 1998; Pantoja y Campoy, 2001), mientras que otros sólo han planteado el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la orientación como un recurso (Repetto, 1994; Vélaz de Medrano, 1998, Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Martínez Clares, 2002). [...] En ambos casos se resalta la importancia de las nuevas tecnologías como elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación. Por un lado facilita el trabajo de los profesionales de la orientación y agiliza la relación con orientados y, por otro lado, puede ser el marco global en el que se apoyan el resto de los modelos” (p.87).

En definitiva, el modelo tecnológico no desbanca al resto, sino que supone una sincronización de diversas funciones asociadas a los otros modelos (relación personal, consulta, utilización de medios tecnológicos, etc.) que permite dotar a la orientación del carácter integral que precisa. Este modelo sólo se pone en marcha si se integra en uno o más modelos (de no ser así sería una simple aplicación de técnicas o recursos más o menos potentes a la orientación).

Monereo (1996) plantea la existencia de distintos enfoques dominantes en la orientación e intervención psicopedagógica en los contextos educativos. En este caso el autor pone el acento no en la construcción de un modelo desde el cual los orientadores fundamentan sus intervenciones, sino en los conceptos y supuestos teóricos que las sostienen. Identifica 4 enfoques:

1) Enfoque clínico:

La base de este modelo es el enfoque médico-clínico. Parte del supuesto de que las conductas desajustadas de los alumnos son sintomatologías con origen neuro-bio-fisiológico, a los cuales se les indica un tratamiento. La conducción de la orientación la ejerce el orientador, centrado en el diagnóstico a través de pruebas psicométricas. Este modelo se caracteriza por:

- Ser individualizado, intensivo, externo y realizado en un momento concreto.
- la finalidad de la orientación es remedial, es decir, se ocupa de reeducar y rehabilitar las discapacidades o déficit. Y, por otra, es preventiva ocupándose de la higiene mental y del diagnóstico precoz, del cambio actitudinal en la familia y el profesorado.
- la acción del orientador es paralela a la acción educativa generalmente es externa, el orientador es el especialista que se encuentra fuera de la escuela y atiende del sujeto en sesiones periódicas.
- la relación con los profesores es asimétrica, es decir, el orientador es el experto y da las indicaciones sobre la actuación, el tratamiento, que debe seguirse en el caso.
- considera posible desarrollar las habilidades cognitivas independientemente de contenidos y contextos, excluye las intervenciones psicopedagógicas.

2) Enfoque humanista

Es un modelo que se apoya en el enfoque terapéutico no directivo de Carl Rogers. El Modelo de Consejo o Counseling se caracteriza por:

- Sus principios fundamentales autoconocimiento (el sujeto puede comprender sus problemas), autodirección (el sujeto puede resolver sus problemas) y dependencia (el sujeto con problemas descarga sobre otros su responsabilidad).
- La actitud del orientador en la relación de ayuda o intervención debe ser congruente, respetuosa y empática.
- La intervención sigue un proceso con sus respectivas fases: 1) Revisión objetiva de los factores que explican el problema, 2) Clasificación y comprensión de dichos factores, 3) Reorganización de los recursos emocionales y formulación de objetivos personales y 4) Toma de decisiones para lograr los objetivos.
- Basado en la psicología clínica, tiene una finalidad remedial, la intervención es individual, directa y fuera del contexto escolar. Lo que

distingue este modelo del anterior, es el carácter no directivo del orientador.

3) Enfoque conductista

La fundamentación psicológica de este modelo es el conductismo y presenta las siguientes características:

- Concibe el currículo como un producto predefinido y cerrado.
- La intervención del orientador frente a una situación se inicia a petición o demanda de un docente o de algún órgano del centro.
- La intervención sigue un proceso, con fases muy bien delimitadas: 1) Registro de la conducta que se modificará, 2) Formulación de objetivos de la intervención en términos operativos y de conducta observable, 3) Diseño de la intervención y aplicación por parte del docente y 4) Seguimiento del proceso de intervención y reformulación si fuera necesario.
- La intervención la hace el docente, entrenado por el orientador en técnicas de análisis y modificación de conducta y se efectúa en el salón de clase.
- El orientador es asesor del docente con una finalidad remedial (modificar la conducta a partir de un cambio de estímulos).
- Se puede intervenir: un alumno, un grupo de alumnos, o el profesor. A quienes se le asigna un papel pasivo en la intervención.

4) Enfoque sistémico de la intervención y enfoque constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje

La intervención orientadora se fundamenta en:

- El desarrollo humano es un proceso permanente de enculturación, donde el currículo escolar es parte de la cultura a través de los mediadores sociales.
- El aprendizaje es el motor del desarrollo y no a la inversa.
- La interacción entre un mediador y el que aprende se produce siempre en un contexto social.

- El profesor / orientador, como mediador especializado, ha de guiar al alumno de forma intencional y consistente desde un conocimiento.
- Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, se explican mediante las deficiencias en las mediaciones recibidas.

La finalidad básica del modelo constructivista es la prevención.

El modelo adopta una perspectiva sistémica de la intervención psicopedagógica a partir de la:

- Indagación profunda sobre la situación problemática.
- Gestión de una intervención global de la situación.
- Se sopesan los efectos positivos y negativos de la intervención orientadora.
- Actitud colaborativa intra y extra escolar favorece los cambios cualitativos y duraderos.
- El orientador estimula en docentes, alumnos, padres la autonomía en la toma de decisiones a fin de evitar la dependencia. La relación profesional es colaborativa.

Finalmente, Polverg (2009) señala que actualmente conviven en las tareas llevadas a cabo por los Equipos de Orientación una fuerte impronta de los modelos clínico-asistenciales, pero que son resignificadas en un enfoque más amplio que considera a la orientación educativa como “[...] una realidad compleja y multiforme, que justifica la investigación acción y la generación de estrategias de intervención, adecuadas a la diversidad de destinatarios, bajo un paradigma más contextual, preventivo y colaborativo, por contraposición al modelo clínico – asistencial” (Coll, 1989 citado por Polvera, 2009, p.19).

Tendencias y perspectivas

Bisquerra y Álvarez González (1998) identifican las siguientes particularidades que irá cobrando la orientación con el transcurso del tiempo:

- Indirecta: A través de un predominio del modelo de consulta.
- Grupal: Aunque en ciertos momentos se efectúen atenciones individualizadas.
- Interna: Los responsables serán tutores y orientadores de la propia institución. Se implicará a los profesores a través del Proyecto Educativo

del establecimiento, intentando la integración curricular de los contenidos de la orientación.

- Proactiva: Se enfocará en la prevención y el desarrollo, aunque, en ocasiones, se realicen intervenciones remediales.
- Tecnológica: Se apoyará en sistemas y programas informáticos de apoyo a la tarea orientadora.

Hervás Avilés (2006) resalta la necesidad de que exista un modelo de cambio que represente una realidad dialéctica entre el contexto y la institución en donde se inscribe la acción orientadora. Es fundamental, pues, un modelo ecológico que distinga las necesidades reales de partida a través de programas o actuaciones concretas con un carácter intencional, comprensivo, preventivo y de desarrollo. Para ello, es necesaria la participación de todos los agentes educativos en el desarrollo de un modelo en el que la consulta colaborativa facilite la cooperación y el compromiso de compartir la responsabilidad en los procesos.

González Bello (2008) trabaja la necesidad de reconceptualización de la Orientación Educativa considerando los cambios que se han suscitado en la educación y en la sociedad en los últimos tiempos.

“A nivel de propuestas o acciones que están realizando en el proceso de reconceptualización de la Orientación vale destacar la Declaración de Paris realizada por la IAIEVG (2001) donde se establece que la Orientación Educativa no es solamente una simple intervención, sino que es un proceso regular y continuo, que debe contribuir a la igualdad de oportunidades y que no solamente debe facilitar el desarrollo personal y vocacional de cada individuo sino también contribuir al desarrollo sustentable, social, económico, como un todo” (González Bello, 2008, p. 4).

Asimismo, retomando a otros autores señala que tal reconceptualización implica la revisión de la visión y misión de la orientación ampliando sus objetivos más allá de la atención al individuo (Vilera, 2004) y del propio rol de orientador (Durant, 2004) como

“[...] Un profesional capaz de revisar los aspectos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos del quehacer de la Orientación, que sustenten el ejercicio de nuevos roles y la creación de nuevos

espacios para su praxis profesional. El orientador del siglo XXI tiene que enfrentarse a procesos de desarrollo acelerado que han de impulsar nuevas tecnologías, nuevas formas de vida y mayores riesgos de identidad y de otros valores hoy establecidos.” (González Bello, 2008, p. 5).

En las tendencias actuales en Orientación Educativa se identifican distintos elementos comunes (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2009). Respecto a su estatus epistemológico, se la considera como un campo diversificado de investigación e intervención, que tiene distintas fuentes disciplinares. Se asume una concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas, sin limitaciones espaciales o temporales y con la finalidad de promover el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto. Se la considera un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada. Es decir, no es trabajo sólo del orientador, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados. Existe un predominio de un modelo sistémico de intervención psicopedagógica; siendo su función principal la prevención, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico. Pensar en un servicio de orientación exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleto.

CAPITULO 2: Equipos de Orientación en el Sistema Educativo

Introducción

En el Capítulo 1 visualizamos que las acciones orientadoras encuentran su fundamentación teórica en un campo identificado como Orientación Educativa, que ha ido configurándose a lo largo de todo el siglo XX y continúa en pleno proceso de conformación. En este capítulo revisaremos las conceptualizaciones y tensiones existentes en los soportes operativos, concretos, de la práctica orientadora en la educación. Gabinetes Psicopedagógicos y Sociales, Equipos de Orientación Escolar, o Departamentos de Orientación son las diferentes denominaciones que adoptan dichos dinamizadores de la Orientación Educativa en el escenario escolar. En forma genérica, en base a la Resolución de CFE 239/14 los nombraremos como Equipos de Apoyo y Orientación.

¿Qué son los Equipos de Orientación?

A partir de la revisión y el análisis de distintas definiciones acerca de lo que son y hacen los Equipos de Orientación Educativa (EOE) se identifican una serie de características que delimitan sus particularidades.

Los EOE representan un espacio institucional (Calvo, León y Nardo; 2003), es decir pertenecen al sistema educativo trabajando en las escuelas desde “adentro” (Fernández Tobal y Greco; 2015). Por lo tanto, actúan en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, adoptando diferentes denominaciones según la jurisdicción. De un modo más restringido Ledda y Ullman (2016) y Ullman (2015) los definen como un dispositivo que reemplaza a los otrora Gabinetes Psicopedagógicos y Sociales.

Se conforman por profesionales provenientes de distintas disciplinas (Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Sociología), por lo cual se plantean perspectivas e intervenciones multidisciplinarias e interdisciplinarias (Calvo, León y Nardo, (2003); Gavilán, Quiles y Cha, (2005); Polverg, (2009); Vercellino y Bertoldi, (2012); Greco, (2014); Greco, Alegre y Levaggi (2014); Ullman (2015); Fernández Tobal y Greco (2015); Bayeto, (2016) y Ledda y Ullman (2016). De acuerdo con Vercellino y Bertoldi (2012) fueron las políticas públicas de nuestro país,

especialmente a partir de la apertura democrática (1983), las que orientaron que las intervenciones adquirieran un carácter interdisciplinar.

Suelen ser convocados al espacio escolar como forma de abordar o dar respuesta a la complejidad de las prácticas educativas (Calvo, León y Nardo; 2003). “Sin embargo, esas convocatorias no siempre son formuladas en el modo en que esperamos, o bien se hace necesario rearmar su sentido, reorganizarlas para poder intervenir” (Greco, Alegre y Levaggi; 2014, p.11). Asimismo, se reconoce que, si bien las intervenciones no se centran exclusivamente en abordar problemas concretos sino que se direccionan hacia la prevención, desplazando su actividad hacia la atención de las urgencias demandadas desde las instituciones educativas, ante problemáticas psicosociales actuales, perdiendo de vista la importancia que la orientación adquiere desde la "prevención" para evitar posibles situaciones de riesgo (Gavilán, Quiles y Cha, 2005 y Polverg, 2009).

Ejercen la función orientadora (Gavilán, Quiles y Cha, 2005) colaborando en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes “[...] atendéndolos singularmente, según propósitos pedagógicos, como en el marco de dispositivos grupales e institucionales de intervención” (Fernández Tobal y Greco; 2015, p.87); acompañando los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes (Bayeto, 2016); abordando las diversas problemáticas emergentes de la escena educativa escolar (Bayeto, 2015) o desarrollando programas que dinamicen el proyecto educativo institucional (Calvo, León y Nardo, 2003). En líneas generales se abocan a atender aquellas problemáticas presentes en el escenario escolar que inciden tanto en la escolarización de los alumnos como en el funcionamiento de las instituciones escolares (Vercellino y Bertoldi, 2012) y procuran:

“[...] generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares para favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender” (Greco, Alegre y Levaggi; 2014, p.14).

De modo que la tarea de los EOE constituye un trabajo múltiple y diversificado (Greco, 2014) que deviene en una práctica especializada connotada como técnica (Vercellino y Bertoldi, 2012).

Finalmente, se considera que la modalidad de trabajo colaborativo y corresponsable es la apropiada para el cumplimiento de los objetivos de las intervenciones. Es decir, “[...] La articulación y el trabajo conjunto es fundamental para intervenir desde esta concepción, debido a que el logro de las tareas y la resolución de los conflictos se construyen entre todos los actores que estén implicados en la situación” (Ledda y Ullman, 2016, p. 5). El abordaje debe realizarse en conjunto con docentes y directivos (Bayeto, 2016). Es así como los EOE se constituyen en un lugar de asesoramiento y acompañamiento a directivos, docentes, alumnos y padres que intenta trabajar conjuntamente con todos esos otros protagonistas institucionales a fin de generar propuestas educativas que contengan a los estudiantes en las escuelas (Calvo, León y Nardo, 2003).

Las intervenciones como objetos de análisis

Ardoino (1987) plantea discriminar 2 acepciones del término intervención: 1) etimológicamente “venir entre”, por ello puede ser utilizado como sinónimo de mediación, de intercesión, de ayuda, de apoyo, de cooperación; y 2) con una connotación más violenta o coercitiva en la cual se la emplea como sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión y que actúa como mecanismo regulador para el mantenimiento o el restablecimiento de un orden establecido. En ambos sentidos la intervención siempre aparece como un acto de un tercero que sobreviene en relación a un estado preexistente, dado que “el acto fundador de una intervención es la expresión de una demanda [...]” (p.21). Es importante distinguir entre demanda (explicitación ambigua en cuanto a necesidades, motivaciones, intereses y expectativas a las que se supone la intervención responderá) y el encargo (representa un acto de formalización, administrativa o jurídica, una formulación más contractual). La demanda como punto de partida debe ser considerada, analizada, “[...] en el umbral formal de la intervención y que constituye, sin embargo, parte de ella, un trabajo de apreciación y de estimación de la situación, de las fuerzas que la estructuran y las oportunidades de evolución” (p.22). El instrumento aplicado en el EOE-

CNAI, denominado “pedido de intervención”, no es otra cosa que un medio para convertir esa demanda en un encargo y dar inicio al proceso de elucidación y análisis de una situación. En consonancia con el autor se considera que lo que se modifica en el curso de una intervención es la mirada y la relación de los actores respecto de la situación que motivó el pedido.

“[...] Pero la situación en sí misma, en la medida en que se halla determinada por fuerzas externas, en la medida en que constituye la traducción de modelos más generales que la trascienden y que quedan fuera del alcance del poder real de los protagonistas (al menos en la situación de la intervención), se mantiene fundamentalmente incambiada en lo esencial” (p.37).

Se resalta este aspecto puesto que, como veremos a continuación a través de los planteos de Selvini Palazzoli, son múltiples las fantasías, con tintes mágicos y omnipotentes, que se depositan en las figuras que intervienen; en tanto se las dota de un poder cuasi-divino capaz de componer, ordenar o, hasta incluso, curar.

Greco, Alegre y Levaggi (2014) entienden la intervención como un proceso de reconstrucción de un problema desde un lugar de terceridad “[...] una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano” (p.59).

Oliva, Pérez y Mallardi (2011) introducen la diferenciación de los conceptos “intervención” y “procesos de intervención”. El primero refiere a una actuación unidireccional del profesional hacia los usuarios mediante la aplicación de diferentes técnicas o estrategias; mientras que el segundo prioriza la necesidad de problematizar las estrategias de intervención como núcleo organizador todo el proceso. A lo largo de la presente tesis se utilizará el término intervención con ese sentido procesual y problematizador que plantean las autoras.

Selvini Palazzoli (1986), desde una perspectiva sistémica, determina varios tipos de intervenciones:

- 1) Preventiva: Centrada en el diagnóstico individual a través de diferentes instrumentos (tests de inteligencia, proyectivos, de personalidad, etc.), con la intencionalidad de identificar “alumnos inadaptados”. El rol profesional es de técnico “rotulador” de los individuos de acuerdo a

diferentes categorías. Dicho diagnóstico no se comunica al alumno o la familia, sino a terceros: los profesores; sin garantía del uso que harán de esa información y fomentando el “efecto Pigmalión” (los estudiantes asumen para el docente las características sugeridas). De modo que el acento se pone en el sujeto anormal o normal y no en las situaciones disfuncionales o no.

- 2) Por señalamiento: Implica el reconocimiento del “alumno problema” por bajo rendimiento escolar o por dificultades de conducta. Por lo general, la escuela sólo espera una confirmación de tales indicaciones, justificándolas técnica y científicamente. Frente a este señalamiento se puede adoptar una actitud de consentimiento pasivo, que es la que más agrada a la institución escolar, y consiste en tomar como válido el pedido y poner en marcha un mecanismo diagnóstico: entrevistas con el niño, su familia y elaboración de un informe. Otro modo de abordar la situación implica el traspaso del problema a los profesores; la decisión es no abordar inmediatamente al niño señalado, sino contactarse con sus docentes. Esta actitud genera hostilidad, reacciones defensivas y fuertes resistencias; el problema reside en que el docente no puede visualizarse como parte de la situación. Finalmente, la actitud de rechazo que implica cuestionamiento del abordaje de “casos” y se hace un traspaso de responsabilidad del sujeto/familia a la institución escolar como culpable de una patología cuya existencia no entra en cuestión ni análisis.
- 3) Psicoanalítica: Basada en el diagnóstico y el consejo en base al cuerpo teórico del psicoanálisis. Señala que producto de las interpretaciones psicoanalíticas se introdujeron en la escuela 3 mitos fuertemente presentes: el mito de los malos padres (como tendencia a transferir a los padres la culpa por el comportamiento o dificultades de los hijos, dado que no los han “amado” lo suficiente, han sido severos o no se han ocupado de ellos), el mito de la permisividad (como necesidad de tolerar, ser indulgente y comprender las necesidades de los niños antes que castigarlos) y el mito de los celos del hermano menor (se halla la causa de dificultades en el comportamiento, agresivas o regresivas en la presencia familiar de hermanos y los celos presentes en esos vínculos).

“La aplicación del psicoanálisis desplaza la atención del presente al pasado, buscando las causas en la primera infancia y en el contexto afectivo familiar. El aquí y ahora de la situación escolar se descuida [...]”(p.42).

- 4) La no intervención: Se basa en no tomar en consideración los casos de inadaptación, por cuanto entienden que la escuela en sí es una “estructura inadaptante”. Un modo revolucionario de enfrentar a las estructuras escolares tradicionales.

La autora propone como punto de partida la necesidad de explicitar, incluso mediante un contrato o plan por escrito, las funciones y competencias del psicólogo (y esto puede hacerse extensivo a todo el EOE). Esto permite establecer las normas de la relación entre los actores; despejar expectativas, prejuicios y fantasías (sobre todo las de tipo terapéutico); redefinir un contexto de intervención posible, indicando objetivos y métodos, y limitarla a ámbitos accesibles.

Por su parte, Fernández Tobal y Greco (2015) permiten diferenciar dos tipos de intervenciones de los EOE en el contexto escolar:

- 1) las tradicionales que responden a demandas individualizadoras: Tales demandas suelen estar originadas en dificultades de los sujetos en sus capacidades de aprendizaje o en su disposición a la convivencia democrática, desde una mirada reduccionista que tiene como efecto la exclusión o estigmatización de los estudiantes por los que se solicita la intervención. Las autoras hipotetizan que este grupo de intervenciones se generan porque las escuelas colocan a los EOE como receptores de problemáticas sociales adversas tales como “violencia, empobrecimiento de la comunidad, carencia de sostén familiar, ruptura de un acuerdo tácito entre familia y escuela, etc.” (p.11) y simultáneamente los hacen depositarios de las “soluciones” de las mismas. Michele, Segura Lucieri y Erausquin (2015) efectúan una investigación en instituciones educativas de Gran La Plata concluyendo que tanto los agentes psicoeducativos como los docentes en general

“[...] cuando relatan la intervención, el destinatario de la misma suele reducirse al alumno o alumna en relación a quien se le demanda intervención. Y la ausencia de intervenciones indirectas, capaces de ayudar a los alumnos a través de otros agentes o

agencias mediadores [...] En ninguno de los casos se logra dar cuenta de decisiones y acciones elaboradas, desarrolladas y evaluadas en conjunto, a través del trabajo en equipo [...] siendo característico el predominio de intervenciones aisladas, individuales, con “alumnos con problemas”, con escaso trabajo en equipo, reactivas, y en temas de salud o desarrollo subjetivo, sin atravesar la trama educativa” (p.213-214).

Estas acciones y representaciones son las que terminan dan lugar a una paradoja en relación con la tarea orientadora (Gavilán, Quiles y Cha; 2005):

“Las problemáticas psicosociales desbordan la actividad de los equipos de orientación escolar, que al superar los marcos estrechos en los que se desarrolla la actividad del sistema ven obstaculizada y reducida su tarea. En consecuencia, en la realidad educacional se construye una paradoja [...]: a mayor problemática psicosocial - menor intervención orientadora” (p.16).

2) aquellas con un sentido institucional: Según Lisnevsky (2016) el accionar clásico de los EOE se centró en una mirada clínica individual remedial, desde la cual se redujo la situación “problema” a la figura del individuo -alumno-, siendo el responsable del fracaso escolar, la violencia escolar, el mal comportamiento, etc..

“Sin embargo, hoy se presentan nuevas intervenciones que proponen una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002): se flexibiliza el dispositivo escolar concibiendo una mirada diferente sobre el sujeto o los sujetos que forman parte de la institución escolar, proponiendo procesos de cambio y transformación que incorporan nuevas lecturas sobre los escenarios escolares” (p.194).

La autora plantea la necesidad e importancia de asumir que frente a una intervención “[...] no hay un “experto” (como muchas veces se lo ha pensado al agente psicoeducativo) que brinda una solución; sino que la intervención se piensa en conjunto, entre aquellos que están acompañando al grupo en ese momento [...]” (p.195).

En este sentido Polverg (2009) plantea que la orientación debe poner de manifiesto “[...] las relaciones e interacciones que se producen entre los

elementos que configuran el sistema educativo, y otros que, pese a estar fuera de él, tienen una incidencia intensa” (p.11). Se apoya en los desarrollos de Palazzoli (1985) y Alonso Tapia (1997) afirmando que “[...] desconocer o renunciar a la consideración de todos los elementos del contexto induce a un error, que obstaculiza ofrecer las ayudas necesarias para el progreso del alumno” (Alonso Tapia, 1997 citado por Polverg, 2009, p.11).

“El análisis sistémico permite dibujar el mapa del ámbito de la intervención y delimitar los profesionales intervinientes, las personas implicadas en el sistema, la corresponsabilidad y colaboración activa en las tareas que se desempeñarán en la institución [...] Frente al señalamiento de la conducta problemática de un alumno, el objeto de la orientación deja de ser lo intrapsíquico y toma como punto de referencia el sistema relacional en el que está inmerso el individuo. La atención se desplaza desde los procesos internos del individuo hacia sus relaciones con los demás” (Palazzoli, 1985 citado en Polverg, 2009, p.11).

Molina y Taich (2015) reconocen que los Equipos de Orientación se nutren de profesionales procedentes de diferentes disciplinas, no obstante señalan que las intervenciones deben tener un punto en común:

“[...] la “situación educativa” junto a los sujetos que enseñan y aprenden, es decir, no es el niño, ni su salud, ni su desadaptación, ni su familia o sus carencias socio-ambientales. Esto no implica que en las acciones llevadas a cabo no se toquen estas variables, pero ellas no son el objetivo sino la creación de estrategias para el sostenimiento de las trayectorias desde una mirada integral, interdisciplinaria e institucional [...]” (p.217).

Es por ello que pensar intervenciones institucionales implica no responder linealmente a las demandas, sino hacer lectura de ellas y resignificarlas en función de los determinantes del dispositivo escolar y de las prácticas insertas en tramas institucionales donde son formuladas.

“[...] una de las estrategias para llevar a cabo una intervención institucional es la resignificación de la demanda, para ello se necesita realizar una lectura de aquello que se pide, de quién lo

pide y cómo lo pide, así como realizar una reconstrucción del contexto en el cual surge la demanda” (Molina y Taich, 2015, p.217).

La presente tesis apunta a revisar las prácticas e intervenciones realizadas desde el EOE-CNAI como punto de partida de una reflexión crítica que nos permita a futuro configurar un campo de intervención en consonancia con tales planteos. No se parte de lo discursivo, de lo deseado, sino de lo realizado; para que las construcciones venideras no sean creaciones que borran las historias de las prácticas llevadas a cabo, porque ninguna novedad puede emerger sin considerar lo previo. Avizorar nuevos horizontes, replantear criterios, revisar miradas son un norte para el EOE-CNAI, pero requiere de la revisión de todo lo realizado, de historizar la propia práctica para inaugurar o ampliar desde la reflexión el campo de intervención.

Echeverría y Acuña (2015) realizan una reflexión en función del trabajo conjunto realizado entre profesionales de los equipos técnicos de escuelas de la provincia de Buenos Aires e integrantes de un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde dan cuenta de que ante la complejidad de las problemáticas que irrumpen cotidianamente desbordando lo escolar se requieren otros modos de intervenir que revaloricen el trabajo en equipo, pongan en cuestión las miradas existentes acerca de las problemáticas y se ajusten a lecturas singulares de cada situación puntual. “De esta manera, la invitación es a pensar nuestro posicionamiento y nuestros modos de intervención desde estos conceptos de experiencia -que implica el reconocimiento del otro- y de hospitalidad -en tanto disposición recibir a ese otro en su alteridad” (p.107).

Las intervenciones, desde una dimensión institucional, implican el desafío de movilizar, interrogar y hacer visibles discursos y creencias fuertemente arraigados en la cultura institucional, que sustentan prácticas centradas en diagnosticar y señalar deficiencias en cuanto a las capacidades intelectuales y sociales de los sujetos (Fernández Tobal y Greco, 2015), y, a su vez, de generar condiciones para que la palabra circule y ofrezcan una escucha habilitante, siempre con la intención de revisar sentidos, de desplazar miradas y realizar movimientos productores de nuevas subjetividades (Greco, Alegre y Levaggi, 2014).

Sin embargo, por lo general se observa que las intervenciones están definidas por la demanda, la cultura institucional y las capacidades de los profesionales de los equipos (Matta, 2011) y que suelen estar destinadas a la atención de aquellos emergentes que se producen en el día a día escolar, caracterizados por la urgencia (Porto y Sánchez, 2011).

Particularidades de las demandas a los EOE

Los modos en que se inscriben las demandas a los Equipos de Orientación en las escuelas se encuentran atravesados por diferentes cuestiones.

El surgimiento de la demanda responde a la espontaneidad y las necesidades de la cotidianidad de la vida institucional (Ullman, 2016), siendo un emergente de las problemáticas que interrumpen diariamente en el devenir de lo escolar (Molina, 2012). Las demandas hacia los equipos se instauran en base a cuestiones que se suscitan a diario y que interpelan el dispositivo y las prácticas escolares. Los pedidos de intervención generalmente proyectan situaciones de malestar, conflicto y/ crisis que emergen en el escenario institucional y suelen focalizarse en los estudiantes y sus familias. La mayoría de las solicitudes son originadas por manifestaciones de limitaciones en los estudiantes para desarrollar una trayectoria escolar sin dificultades, siendo percibidas como cuestiones de índole estrictamente personal o vinculadas con la disfuncionalidad familiar (Varanini, 2016).

Bayeto (2015) a partir de una investigación realizada en escuelas de zonas vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires da cuenta del aumento de la demanda de servicios profesionales para abordar situaciones emergentes en los contextos escolares (problemáticas de aprendizaje, dificultades emocionales, violencia, etc.) frente a las cuales los docentes declaran no estar preparados para atender y sostener. Por ello mismo, en la realidad cotidiana de las escuelas las funciones y tareas de los Equipos de Orientación suelen estar determinadas por una fuerte demanda de atención individual de alumnos con dificultades de aprendizaje, de conducta o para la convivencia democrática (Bertella, 2005; Greco, 2014). Levaggi (2016), en base a una investigación efectuada en escuelas de la Provincia de Río Negro, reconoció que el momento inicial de construir los dispositivos de intervención suele presentar “[...] la

tensión entre el pedido de la escuela y lo que los equipos intentan promover con su trabajo” (p.2).

Una práctica frecuente es que los docentes deriven a aquellos alumnos que se constituyen en “el problema” desvinculándose de él; lo que promueve la fragmentación de las intervenciones, dificulta el trabajo en conjunto y corresponsable, y termina segregando al sujeto por el cual se demanda (Molina, 2012).

Korinfeld (2003) utiliza las figuras del “*bombero*” y del “*policía*” para representar los modos en que transcurren las demandas hacia los profesionales de los EOE. La primera alude a la modalidad a través de la cual se solicita la intervención “[...] en los momentos y situaciones extremas y agudas en que “hay que apagar el incendio”, es decir, resolver alguna situación que se considera fuera de control en la que parecen haberse agotado los recursos -o en la que se percibe que nunca se contó con los recursos ni con la formación para enfrentarla-“(p.218). Mientras que la segunda modalidad refiere a un pedido que apunta a “[...] sustituir la vía disciplinaria a través de una forma de sanción legitimada en un saber psicológico” (p.218).

Se evidencia un conflicto entre las expectativas y significaciones atribuidas por docentes y directivos en relación a las situaciones que motivan demandas y las intervenciones de los EOE. Docentes y directivos solicitan atención del caso individual y la urgencia, y los EOE interpretan que esa demanda encubre una actitud de abandono del rol educativo por parte de los docentes y la intención de depositar las causas de las dificultades de los alumnos fuera del ámbito escolar (en la conflictiva individual, familiar y/o social del estudiante), sin considerar la necesidad de una revisión crítica de la incidencia del proceso de enseñanza y otras variables pedagógicas institucionales en las problemáticas (Bertella, 2005). Una característica habitual de los docentes que demandan es que solicitan intervenir ante un “caso difícil” (generalmente un estudiante con problemáticas de aprendizaje o conducta), para que se realice un diagnóstico preciso y, de ser posible, una terapia directa, o al menos la propuesta de consejos pedagógicos de comportamiento. La hipótesis que sostiene esta modalidad de demanda es que el problema reside en el “caso señalado” o, a lo sumo, en su familia. La escuela, sus métodos, la relación entre el alumno y el docente que hizo el señalamiento no se cuestionan. Estos tipos de pedidos de

intervención implícitamente conllevan la pretensión de una pronta solución del problema y, además, que la misma no implique un cambio o una reflexión para aquel que lo hizo. Se trata de una expectativa de tipo mágico que deposita la responsabilidad en quien recepciona la demanda y tranquiliza a quien la realiza, puesto que la derivó a quien supone detenta un lugar de “experto”, portador de los conocimientos para abordarla, y se excluye de ser parte de la problemática y las estrategias de resolución (Selvini Palazzoli, 1986). Por lo tanto, esta expectativa, desde la escuela y sus actores, de resolución a corto plazo de los conflictos centrados en alumnos definidos por el déficit, ubica a los equipos de orientación en un lugar donde se deposita el supuesto ideal de una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto (Greco, 2014).

Como vemos la demanda aparece, implícita o explícitamente, ligada a la idea de síntoma, aunque no se utilice ese término, dado que siempre remiten a déficits, carencias o aspectos patológicos mayormente localizados en el sujeto alumno o en su entorno familiar. En las demandas no suele haber mención a lo que la escuela aporta para que se produzca la emergencia de esa sintomatología, puesto que se considera que no tiene ninguna relación con la práctica pedagógico ni con la institución educativa. En la demanda no está presente lo que podría denominarse “síntoma escolar” que es:

“[...] aquello que se produce, se genera, en relación con la institución y con el discurso pedagógico y sus prácticas. Un síntoma escolar estaría referido a lo que produce la propia dinámica de la escuela: determinados problemas de aprendizaje, comportamientos estrechamente vinculados a situaciones de grupo o modalidades de la relación pedagógica” (Korinfeld, 2003, p. 228).

Frecuentemente quien demanda se plantea como ajeno al problema que presenta; siendo esencial efectuar un trabajo subjetivo e institucional que permita que se asuma que cuando se solicita ayuda o colaboración no se está fuera del problema sino que hay un nivel de implicación del cual hay que dar cuenta (Korinfeld, 2003).

Por su parte, Sánchez (2012) presenta una lectura diferente de las demandas que padres y docentes manifiestan a los EOE, indicando que suelen ser

linealmente interpretadas como provocaciones o desafíos a su posición técnica y que por ello los profesionales, al sentirse atacados en su idoneidad, obturan las posibilidades de abrir otros interrogantes y poner en circulación un saber distinto que no se limite a una posición defensiva.

Ante todas estas particularidades con que se presenta la demanda en el escenario escolar “[...] es necesario leer la demanda y no tomarla al pie de la letra, estar advertidos de que no se la debe colmar sino preservar en ella siempre un vacío, un enigma que habilite un trabajo simbólico” (Molina, 2012, p.7). Bertella (2005) concluye que:

“un punto de encuentro entre las demandas e interpretaciones contrapuestas, podría ser el despliegue de un ámbito de trabajo conjunto, donde, a partir de la atención de la problemática de algunos alumnos en particular, se pudiera avanzar en una reflexión sobre las prácticas docentes, sobre la cultura institucional, sobre las dinámicas grupales y las estrategias pedagógico didácticas más adecuadas para el contexto socioinstitucional [...]” (p.140).

Fernández Tobal y Greco (2015) proponen reconfigurar la demanda inicial respecto a aquellos/as estudiantes considerados/as “con problemas” por algunos docentes y construir intervenciones que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, aborde la institución-organización y aporte a la producción de nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores, tanto en los estudiantes como en los docentes y la institución misma.

“[...] el abordaje institucional no abandona la intervención que “atiende” a los sujetos y sus requerimientos para desplegar su trayectoria educativa, no implica necesariamente el abordaje “grupal” en las situaciones, sino concebir a los sujetos incluidos en contextos institucionales específicamente escolares [...] La perspectiva propone atender a los sujetos en su condición de integrantes de una institución que los/as aloja (o debería hacerlo), por lo cual, sus situaciones educativas singulares no se limitan exclusivamente a sus avatares personales, sino que lo incluye en relación con aquello que la institución le ofrece para sostenerlo y

acompañarlo”[...] no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones particulares” (p.89).

Greco, Alegre y Levaggi (2014) consideran que la presencia de los equipos de orientación permite la construcción de nuevas lecturas sobre las demandas y habilitan otras miradas sobre la escuela, los alumnos, las formas de enseñanza, los dispositivos y la organización escolar. Asimismo, se requieren distintos desplazamientos en torno a las demandas: 1) su resignificación, que correspondería a lo que Conde (2006) plantea como conversión de los “encargos” (ser los “solucionadores” de problemas, tener todas las respuestas, resolver las situaciones de las familias) por “demandas” (instancias colectivas para analizar y problematizar los encargos), con una mayor implicación de toda la institución y los actores involucrados; y 2) su lectura en clave institucional consistente en “[...] articular esa demanda en una trama de significaciones que posibilite no sólo construir una pregunta a partir de ella, sino construir un conjunto de interrogantes que no aplanen la dimensión institucional, que no reduzcan el análisis a términos individuales” (Greco, Alegre y Levaggi; 2014, p.41-42).

Las características que se fueron exponiendo acerca de los modos en que se efectúan peticiones dan cuenta de que en las escuelas aún hay una fuerte presencia del paradigma clínico-asistencial, de corte individual, que apunta a trabajar con casos, y cuyo modelo prototípico está representado por el “gabinete escolar” compuesto por “expertos” en un saber especializado en quienes la institución delega la responsabilidad. De esa forma, no se visualiza la necesidad de modificar prácticas institucionales, porque los profesionales se ocuparán de atender el problema que reside en el alumno o en su familia.

“Esto genera una clausura en la capacidad de pensar estrategias y generalmente lleva a la exclusión del diferente y a la patologización de la educación. Todo se explica a través de patologías que impiden el aprendizaje o que requieren un abordaje especial que queda por fuera de las posibilidades del docente (Cosarinsky, 2008, p.5).”

En tanto persistan discursos y prácticas, sostenidas en paradigmas asistenciales e individuales, que conduzcan a la victimización, culpabilización o

patologización de los sujetos sin incluir a la escuela y sus modos de organización las intervenciones serán insuficientes para abordar la complejidad de las problemáticas (Greco, Alegre y Levaggi, 2014). De modo que toda intervención apuntaría a conmover la certeza con que se presentan ciertos indicios o signos de un niño o un adolescente, calificados como disfuncionales, para convertirlos en una situación-problema, lo cual supone una redefinición de los términos en que vino planteado y habilita a la construcción de espacios para escuchar, pensar y trabajar con otros (Korinfeld, 2003).

Problemáticas de trabajo

Los profesionales de los Equipos de Orientación son convocados para trabajar con una multiplicidad de problemáticas emergentes de los nuevos y complejos escenarios educativos. Entre ellas se destacan: alumnos con dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia, dificultades emocionales, violencia (Bayeto, 2015).

Gavilán, Quiles y Cha (2005) llevaron adelante una investigación en el ámbito educativo, durante los años 1998 y 2002, en La Plata y Gran La Plata; que permitió determinar que “[...] en los últimos tiempos, han aparecido otras demandas sociales que se reflejan en las instituciones y que movilizan permanentemente a los equipos. Estas demandas son objeto de preocupación y requieren de actualización para su abordaje” (p.10). Porto y Sánchez (2011) señalan que “[...] las escuelas incrementaron significativamente sus demandas de atención de emergentes, dadas las complejas problemáticas sociales y emocionales que presentaban sus alumnos” (p. 3). Violencia en las escuelas, crisis familiares y problemas económicos comienzan a ser problemáticas que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en el interior de la institución escolar. En menor medida, pero también en crecimiento, se atienden otro tipo de consultas vinculadas a: problemas de adicciones, sexualidad, HIV, trastornos de alimentación y un bajo porcentaje de cuestiones vinculadas a Orientación Vocacional-Ocupacional.

Suele considerarse a los “problemas de conducta” y/o de adaptación al dispositivo escolar de los estudiantes (Molina, 2012) así como las vinculadas con dificultades de aprendizaje (Gavilan, Quiles y Cha; 2005) las “consultas más frecuentes” recibidas por los Equipos de Orientación Escolar.

Cotidianamente los equipos abordan situaciones de convivencia escolar; socio-judiciales (adicciones, abuso sexual o víctimas de violencia, jóvenes en conflicto con la ley); inasistencias reiteradas; problemas de aprendizaje y/o emocionales; procesos de integración de alumnos con discapacidad. Y, excepcionalmente, se los convoca para intervenir ante cuestiones que involucran a los adultos (Porto y Sánchez, 2011; Cosarinsky, 2008).

Ante estas problemáticas los docentes suelen declararse desinstrumentados (Bayeto, 2015). Molina (2012) identifica dos quejas que se repiten con mayor énfasis en los docentes: 1) *“con este/os chico/s no se puede”* que por lo general remite a la *“agresión entre compañeros”*, *“dificultades en el control de los impulsos”*, el *“no registro de límites”*, y/o la *“falta de respeto a las autoridades escolares”*; y 2) *“con esta/s familia/s no se puede”*, que refiere a la *“falta de apoyo”* de las familias de los alumnos, que son convocadas cuando se detecta el problema.

Existe coincidencia acerca de la necesidad de re-estructurar estas problemáticas para poder intervenir sobre ellas. Esto es construir un “objeto de trabajo” basándose en la relectura de hechos y datos, la diversidad de perspectivas y la participación de quienes participan de la situación definida como problema (Greco, Alegre y Levaggi, 2014). Asimismo, Levaggi (2016) sostiene que el trabajo de los equipos de orientación debe focalizarse en las condiciones escolares, situadas, más que en los sujetos que la habitan. Por lo tanto, el momento inicial de construcción de un dispositivo de intervención es un espacio de encuentro y diálogo entre saberes técnicos, saberes de la práctica y relatos de los sujetos; constituyendo una aproximación para comprender la situación desde otras perspectivas y para generar un trabajo colaborativo, compartido y corresponsable entre los diferentes actores institucionales.

Tensiones, obstáculos y dificultades en la práctica cotidiana de los EOE

El trabajo de los EOE se encuentra atravesado por una serie de tensiones, obstáculos y dificultades que contribuyen a complejizar las intervenciones (Lisnevsky, 2016; Greco, 2014; Matta, 2011; Korinfeld, 2003).

Porto y Sánchez (2011), a partir de un estudio realizado en escuelas de la provincia de Río Negro, identifican como fuentes principales de malestar en los EOE:

- la convocatoria a intervenir ante las urgencias, para atender aquellas problemáticas individuales y/o grupales de las cuales la escuela se desentiende porque supone que ya hizo “todo” y se considera ajena a la producción de las mismas. De ese modo, a los equipos se les obliga a que su eje prioritario sea “la atención de emergentes” y que ocupen el lugar de los “especialistas” responsables de resolverlas.
- el “exceso de demandas” que reciben y que se tornan imposible atender con el escaso número de profesionales; lo que lleva a la necesidad de establecer prioridades.
- la expectativa de las instituciones escolares de “un equipo de especialistas”, que da lugar al establecimiento de alianzas implícitas entre éstos y los actores institucionales, donde los equipos se posicionan portadores de un saber del cual los actores escolares adolecen y la institución obtiene un alivio fugaz con respecto a su responsabilidad en el problema (Conde, 2006).

Todo esto se resume en las profundas diferencias existentes entre los modos y tiempos de abordaje que espera la escuela y los que proponen los equipos. Es decir, mientras la escuela plantea la atención del estudiante con problemas y/o, a lo sumo, su familia lo más prontamente posible; los equipos tienden a resignificar demandas, construir problemas y promover la participación de los distintos actores implicados en pos de generar una intervención donde las condiciones escolares no queden exentas de discusión. Conde (2006) indica que:

“Existe una discordancia básica entre los tiempos de las personas, los tiempos de los grupos y los tiempos institucionales. Por lo tanto, es importante manejar la diferencia entre los tiempos de la escuela y los tiempos del equipo. La escuela generalmente tiene un tiempo acelerado por las urgencias de la vida cotidiana, pero también por el Sistema que exige logros en los aprendizajes en el período de un año” (p.9).

Por su parte, Molina (2012) lleva adelante una investigación que le posibilita identificar el malestar de los EOE en una serie de recurrencias:

- la fragmentación de las intervenciones entre los actores intervinientes, es decir a dificultades nivel de los vínculos entre los docentes y el EOE, entre la familia y los integrantes de la escuela, entre el alumno y el docente, etc.
- el desdibujamiento del sujeto de la intervención,
- la derivación como automatismo de repetición,
- la dificultad para lidiar con un exceso y una multiplicidad de demandas con la consecuente pérdida del objeto de intervención.

Sánchez (2012) sintetiza como principales obstáculos algunas cuestiones vinculadas a la jerarquización y las condiciones del contexto (escasez de cargos, exceso de demandas, trabajo sobre la urgencia, remuneración no acorde a las tareas) y otras referidas a la posición de especialistas que los profesionales toman frente a los actores institucionales.

Vercellino y Bertoldi (2012) realizan una revisión de obstáculos planteados por autores internacionales y nacionales, en los que existe una amplia coincidencia con los expuestos anteriormente, y entre los que destacan:

- la diversidad de ámbitos de intervención y los retos que plantea la interdisciplina y la coordinación con otros servicios y actores institucionales,
- la complejidad creciente de las problemáticas abordadas,
- la falta de claridad acerca del tipo de intervención de cada uno de los integrantes del equipo, lo que termina siendo reemplazado por acumulación y distribución de tareas según coyuntura laboral en la que prima la formación profesional,
- la falta de recursos humanos, edilicios, temporales, movilidad, mobiliario, entre otros; y las dificultades para establecer acuerdos al interior del equipo y/o con las instituciones escolares y con otras instituciones del lugar.

Greco (2014) expone como dificultades:

- la prevalencia en el sistema educativo de un tipo de intervención que responde a demandas individualizadoras de los problemas; es decir,

focaliza el problema en el individuo mediante operaciones patologizadoras y desde una mirada reduccionista de la situación escolar.

- la representación acerca de los Equipos de Orientación como “[...] los depositarios de las “soluciones”, de una vez y para siempre, de los conflictos” (p.43).

Molina y Taich (2015) esquematizan otras dificultades que afectan las prácticas cotidianas de los EOE:

- falta de tiempo,
- demanda por lo urgente,
- dificultad de disponer de espacios y tiempos institucionales para poder abordar los mismos con otros actores
- soledad del trabajo.

Lisnevsky (2016), a partir de retomar a diversos autores, sintetiza que las principales tensiones que aparecen en la práctica son:

- Escaso reconocimiento,
- Desarticulación con otras instancias y al interior del propio equipo
- tendencia a la respuesta automática a las demandas
- indefinición del objeto de intervención
- desborde en las posibilidades de dar mínimas respuestas a las demandas

Bayeto (2016) identifica una serie de aspectos que complejizan las prácticas de los equipos y se instauran como líneas de análisis necesarias principalmente se destacan:

- Psicopatologización de los problemas escolares que contribuyen a devaluar la función educativa de los docentes y la automatización de las derivaciones de los estudiantes con problemáticas emocionales o de aprendizaje.
- Tendencias a la segregación de los adolescentes considerados como “alumno problema”, redundando en un estilo de intervención aparentemente superado, y que suponían modelos de trabajo de gabinetes psicopedagógicos inspirados en la clínica individual, desentendiéndose de la dimensión institucional de las prácticas, cuya

incidencia es determinante para promover el trabajo educativo con los estudiantes.

- Malestar educativo derivado de la emergencia de situaciones problemáticas ante las cuales los agentes se declaran desinstrumentados y para lo cual los profesionales son demandados; cuyos efectos redundan en una caída de la función educativa de profesores, tutores, directivos, profesionales, etc.

Varanini (2016) identifica una tensión fundamental, analizando puntualmente el rol de trabajador social pero que puede hacerse extensible a los demás profesionales que conforman el EOE. Dicha tensión se manifiesta entre el carácter docente, que revisten los cargos de los profesionales de los EOE en las diferentes jurisdicciones, y el carácter profesional, en tanto suelen ser integrantes de cuerpos y/o colegios profesionales específicos. De modo que el ámbito de trabajo de los integrantes de los EOE es un punto de encuentro entre el campo educativo, con sus regulaciones particulares (leyes, reglamentos, disposiciones, resoluciones, etc. que normativizan la práctica educativa), y el campo profesional (con normativas y regulaciones específicas sobre el desempeño profesional). El riesgo latente es quedar atrapado en un rol docente que ponga en suspenso la faceta profesional.

Matta (2011) reconoce como problemática las representaciones que los equipos tienen de sí mismos y de su trabajo como “desprestigiado” o “no reconocido”, lo que lleva a buscar la valorización a través de producir y reproducir intervenciones ya legitimadas en el ámbito educativo tendientes a responder automáticamente a la demanda y diagnosticar para clasificar al “alumno problema”.

Todas estas particularidades, respecto a dificultades que se presentan en la tarea orientadora de los equipos en las instituciones educativas, no se dan únicamente en el contexto argentino. Diversas investigaciones llevadas a cabo en España dan cuenta de problemáticas semejantes.

Peralta Sánchez (2005) expresa a partir de su investigación acerca del rol de los orientadores en el contexto español que: “Los déficit más acusados corresponden al ámbito de la coordinación” (p.221) con diferentes actores del sistema educativo y “Las entrevistas individuales con los alumnos para determinar aspectos negativos y positivos de su proceso de aprendizaje se

reducen a casos de indisciplina y mal comportamiento” (p.221). Asimismo, en relación a la percepción que tienen los usuarios de la tarea orientadora expresa que “[...] Los receptores y usuarios directos de la orientación han evolucionado hacia una consideración mayor del modelo colaborativo de trabajo de los orientadores” (p.222) contrario al modelo de actuación de tipo experto. Asimismo, los usuarios (tanto estudiantes como profesores) consideran necesario un contacto más directo con los profesionales.

Loizaga Latorre (2005) efectúa una investigación en España de los denominados Departamentos de Orientación presentes en diferentes centros educativos y haciendo foco en la figura de los orientadores. La investigación entre sus conclusiones reconoce la situación de los orientadores: 1) Incremento de la complejidad de las situaciones, 2) diversificación de funciones y tareas (asesoramiento, orientación y desarrollo de programas) y 3) falta de correlación entre el número de orientadores, la población y demandas a atender. Asimismo, identifica una saturación y sobredemanda de los profesionales que conforman tales áreas. “[...] lo que ocurre es que hay un exceso de funciones y tareas: la orientación, la evaluación, el asesoramiento y el diseño de programas están directamente ligados a la persona del orientador” (p.52). Señala que en los últimos años ha aumentado la demanda del profesorado, los alumnos y las familias, así como la necesidad de interactuar con otros actores de la institución y externos al sistema educativo. De ese modo se corre el riesgo de “[...] querer abarcar mucho, pero profundizando poco, una actitud a la larga contraproducente” (p.53).

Hernández Rivero y otros (2007) llevan a cabo una investigación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Canaria. Arriban a diferentes conclusiones análogas a los planteos realizados por estudios argentinos en relación a 3 ejes:

- 1) Actividades y funciones: Señala que son variadas y diversas, incluso que abarcan otras denominadas “añadidas” que no se identifican como propias del rol pero se realizan de todos modos. Este tipo de actividades se considera que surgen del desconocimiento de las funciones y tareas de los profesionales, principalmente de parte de los profesores. Asimismo, se reconoce que el nivel de complejidad de las demandas

está en crecimiento. Las actividades que más se realizan se vinculan con los alumnos y particularmente con sus necesidades educativas.

2) Metodología o modelo de actuación: El estudio señala que si bien no se identifica un modelo consolidado, si se visualiza como tendencia la transición de un modelo especialista centrado en el problema a otro colaborativo centrado en los procesos de reflexión y análisis conjunto con otros actores. El principal obstáculo a ese tipo de modelos está dado por las concepciones predominantes en las instituciones educativas. Predomina un modelo de actuación centrado en la atención directa del alumno y un tipo de intervención puntual centrada en el problema. El profesorado concibe el asesoramiento como una intervención puntual, centrada en el alumno y de tipo especialista. La mayor parte de las demandas se centran en problemas de aprendizaje y conducta de los estudiantes, siendo escasas las demandas vinculadas a la revisión e innovación de prácticas educativas. Concluye que el tipo de ayuda demandado por el profesorado termina determinando el estilo de trabajo del EOEP.

3) Estructura interna y organizativa: En líneas generales se indica que al interior de los equipos se logran climas de trabajo óptimos.

La Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía (2008). Llevan adelante un relevamiento en una región determinada de España. Entre las conclusiones identifican una serie de problemáticas a las que son expuestos los Equipos de Orientación. Entre ellas se destacan:

- el excesivo número de funciones que se atribuyen al orientador, tanto desde una perspectiva cuantitativa (ratio orientador-alumnado), como cualitativa (diversidad de problemáticas a atender). Esta situación lleva a que la intervención orientadora se centre en determinadas funciones que atienden a necesidades más urgentes, mientras que otras funciones quedan relegadas a un segundo plano,
- la falta de recursos humanos (bajo número de profesionales), materiales (espacios físicos, mobiliarios, teléfonos, etc.) y de tiempo (escasa dedicación horaria),
- el trabajo acotado a determinados sujetos de la institución definidos por la misma en función a la urgencia,

- la falta de posibilidades reales para un trabajo en equipo y coordinado con el resto de los actores institucionales y otros servicios.

Conde (2007) realiza una investigación de las intervenciones llevadas a cabo por los psicólogos de los equipos de orientación en escuelas primarias de Montevideo, Uruguay. Entre sus conclusiones se destacan las siguientes dificultades para el desempeño de su rol:

- Diversificación de funciones y población de trabajo, lo que implica un desempeño de múltiples y variadas tareas con diferentes actores institucionales (familias, docentes y estudiantes),
- Énfasis en el trabajo con estudiantes que presentan dificultades,
- Multiplicidad de demandas de intervención; se reclama la atención individual, grupal, trabajar en equipo, intervenir con los padres, asesorar a los docentes, etc. y esto hace que sea un actor muy expuesto a la crítica,
- Preeminencia en el imaginario institucional del modelo clínico, remitiendo la intervención sobre "problemas".

Salvando las distancias contextuales la situación planteada por todos estos autores extranjeros no es muy diferente a la que acontece en nuestro país.

Todas las dificultades y tensiones antes señaladas configuran las "nuevas realidades" que caracterizan a los contextos educativos actuales en los que encontramos a docentes que sienten que no están capacitados para enseñar en condiciones problemáticas (Bayeto, 2015), a jóvenes atravesados por múltiples situaciones que obturan sus posibilidades de aprender, y a EOE aturcidos por demandas de diversos actores (alumnos, familias, docentes y directivos) quedan impotentes en su accionar (Molina, 2012).

En base al relevamiento realizado se puede concluir que si bien la tendencia teórica suele apuntar a la problematización conjunta, la práctica colaborativa y las intervenciones institucionales, los equipos expresan frecuentemente la dificultad para construir dispositivos desde esa perspectiva, que supere la inmediatez de los pedidos generalmente centrados en cuestiones individuales, vinculadas a los déficits de los estudiantes (Levaggi, 2016). Otro punto conflictivo suele ser la vinculación entre los Equipos de Orientación Escolar y los integrantes de las escuelas, en especial los docentes, caracterizada por un

importante desconocimiento, alto nivel de criticidad, escaso contacto y ausencia de espacios institucionales de resolución conjunta de las problemáticas atendidas (Bertella, 2005). Finalmente, la distancia entre las expectativas de resolución o de que los EOE se hagan cargo de las situaciones problemáticas que tienen las instituciones educativas requieren su puesta en cuestión y la apertura de espacios que permitan clarificar funciones e instalar un trabajo compartido (Calvo, 2016).

Transición en la forma de concebir la práctica orientadora de los equipos

En nuestro país las prácticas orientadoras surgieron bajo el paradigma del modelo clínico y tuvieron como objetivo actuar sobre las dificultades de adaptación escolar de los alumnos, para detectar las funciones afectadas y ejercer una acción asistencial y remedial (Polverg, 2009). Se llevaban a cabo a través de “gabinetes escolares” que estaban impregnados por el saber médico, con una mirada higienista, y una tendencia patologizadora a distinguir lo normal de lo anormal: había que corregir en los sujetos escolares lo que no encuadraba dentro de los parámetros señalados como “normales”. Con el tiempo la figura del médico va siendo desplazada por el profesional psicólogo, que no queda ajeno a la herencia médica, de homogenizar y normativizar (Matta, 2011; Cosarinsky, 2008; Conde, 2006; Bayeto, 2016). Estos “gabinetes” funcionaban aislados de la vida de la escuela, y en los que las familias, los docentes y los directivos depositaban sus expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los estudiantes (Greco, Alegre y Levaggi; 2014). Es así como se recibían demandas puntuales que tomaban al individuo como foco del problema e invisibilizaban los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puesto que lo que se observaba eran conductas, desadaptaciones y déficits de los alumnos (Molina y Taich, 2015). Se instaló la tendencia a ofrecer respuestas predominantemente individuales a problemáticas que no dejan de ser institucionales aunque emerjan en los sujetos o en entre ellos (Greco, 2014).

Echeverría y Asín (2011) a partir de una revisión de la normativa y la evolución del área que coordina los EOE en el sistema educativo de gestión pública de la Pcia. de Buenos Aires, identifican un giro en relación al enfoque y perspectiva de abordaje dejándose de hablar de “gabinete” para pensar en “equipos

interdisciplinarios” integrados en la dinámica de la institución educativa, que evitan la intervención aislada, la focalización en la asistencia y en el alumno; habilitando procesos de interacción e intervención conjunta con otros agentes intra e interinstitucionales. Actualmente, existen numerosas experiencias que promueven una modalidad de intervención institucional que supone interrogar las maneras de concebir a los sujetos, a la escuela, al sistema educativo y a la formación profesional (Greco, 2014).

Greco (2017) conceptualiza ciertos “desplazamientos” que se vienen produciendo en torno a las prácticas de los Equipos de Orientación y que apuntan a “[...] profundizar en los modos de configurar dispositivos de intervención que habilitan a los equipos a trabajar en las escuelas a partir de demandas individuales, de modo de generar intervenciones institucionales que amplían unidades de análisis e intervención” (p.41). Aunque todavía coexisten modalidades de intervención tradicionales, centradas en el diagnóstico del “alumno problema”, y otras apoyadas en lo grupal y lo institucional, produciéndose una trama singular de prácticas en la relación que se crea entre cada institución escolar y los modos de operar que tienen cada equipo (Matta, 2011). Korinfeld (2003) señala que las prácticas de los equipos tienden a replicar los mandatos fundacionales de adaptación y normalización que sostienen la noción de “alumno problema”, por lo que no logran descentrarse del trabajo sobre el caso individual, y la perspectiva “gabinetista” persiste en los inconvenientes para articular otros modos para colaborar en las dificultades y malestares de las prácticas educativas. Conde (2006) plantea que, pese a los esfuerzos por sostener miradas institucionales, existen distintos factores que contribuyen fuertemente con la “reedición” del paradigma individual. Por un lado, la prevalencia de alianzas implícitas entre los equipos y los actores institucionales, que los posicionan como expertos que se hacen cargo del problema a partir de un saber especializado brindando a la institución un “alivio” fugaz sin necesidad de modificar sus prácticas, y, por otro, el aumento en la cantidad y la complejidad de las demandas que lleva a la búsqueda de soluciones “rápidas”.

La dimensión institucional de las intervenciones

El paradigma que se contrapone a esa mirada individual y asistencial se identifica con lo institucional. Hablamos de una perspectiva institucional cuando:

- Los problemas o situaciones son analizados en su complejidad y de forma participativa, y la intervención representa un acompañamiento de procesos instituyentes en la escuela, de lo que la escuela y sus actores pueden hacer con los recursos que poseen (Conde, 2006; Cosarinsky, 2008).
- El objeto de trabajo se amplía desde el “problema del alumno” al entramado institucional, y siempre está contextualizado en la escuela como espacio específico. De esa manera, el desafío no es solamente dar respuesta ante situaciones “difíciles” con sujetos “difíciles”; sino dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias “difíciles”, figuras y dispositivos, revisando el lugar de la demanda y redefiniendo el objeto de trabajo, pasando de un rol de “solucionadores de problemas” a un trabajo con otros actores, colectivo y corresponsable (Greco, Alegre y Levaggi, 2014).
- No se alude a la cantidad de personas con las que se interviene ni al ámbito de trabajo, sino específicamente al encuadre: “[...] plantea desde un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre los que promover un conjunto de acciones que se construyen colectivamente entre quienes participan de la escena educativa, no sólo los equipos y sus integrantes” (p.55-56). Asimismo, tienen la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender, promover el cuidado y los derechos de niños, niñas y adolescentes, así como de los adultos que se desempeñan en las instituciones educativas asegurando el interés superior del niño, niña y adolescente (Greco, Alegre y Levaggi, 2014). La dimensión institucional de la intervención no se localiza en la estrategia o acción que se lleva adelante en sí misma, sino que se basa en la lectura y la convocatoria a participar del análisis de la situación identificada como problemática a todos los actores involucrados (Conde, 2006).
- Los profesionales sostienen una modalidad de trabajo más horizontal, basado en el diálogo, borrando las jerarquías y la superioridad de un

saber experto entre los Equipos de Orientación y los demás integrantes de la institución educativa:

“[...] se descentran del ‘caso’ y entienden y tratan a los diferentes actores institucionales como sujetos que están atravesando situaciones conflictivas y apuestan a la revisión de las prácticas para que los actores de las escuelas recuperen el poder sobre las situaciones que generan. Desde esta perspectiva, a cargo de los profesionales técnicos está ocupar ese “lugar de tercero” que colabora y acompaña a interrogar y elucidar en las problemáticas escolares” (Porto y Sánchez, 2011, p.4).

Greco (2017) señala la necesidad de construir intervenciones basadas en el diálogo entre docentes, directivos y equipos; que trasciendan la perspectiva individual.

“[...] El cuestionamiento, o la crítica a las intervenciones individualizadoras, se produce cuando el posicionamiento requerido y asumido por los profesionales de los equipos resulta responder al ideal del “experto” que, por fuera de la situación, analiza e indica lo que “debe hacerse”. Indica el predominio de modos de intervención que “[...] simplifican la lectura de las situaciones por las que son demandados y formas de respuesta exclusivamente centradas en un saber teórico y técnico [...] que profundiza, a menudo, el desencuentro entre equipos y escuelas” (p.44).

En contraposición a esa tarea experta habla de la existencia de ciertas intervenciones que aluden a un “trabajo atento” “[...] un trabajo de escucha abierta y que configura como objeto de trabajo a la situación y a lo que acontece en la escuela, que suspende saberes expertos ya diseñados en otro lado, en otro tiempo, a distancia” (p.46).

La autora reconoce que sin la implicación y diálogo de los Equipos de Orientación con diferentes actores instituciones se corre el riesgo de alimentar posiciones en las cuales “[...] los equipos de orientación permanecen en un lugar de experticia, neutralidad y ajenidad, desde el cual se supone que deben resolverse problemas (individuales) sin tocar

las condiciones mismas de la organización escolar, pedagógica, relacional, convivencial” (p.47).

- Se pone en marcha una “estrategia de mapeo de situaciones especiales” (Conde, 2006) que se aparta de la situación individual y se posiciona en una lectura desde lo institucional (recurrencias y/o predominancias de situaciones, recursos y redes sociales existentes, prácticas institucionales puestas en marcha frente a las situaciones, expectativas, participación de los estudiantes y sus familias, reflexión sobre las prácticas docentes, etc.).

En líneas generales la mayoría de los autores relevados señalan la importancia de una perspectiva institucional que plantee un corrimiento de la demanda puntual a la construcción de problemáticas que implique un trabajo conjunto y responsable entre diferentes actores. Sin embargo, la tarea docente siempre fue una labor en solitario, a pesar de integrar áreas o departamentos en el imaginario docente siempre estuvo presente la idea de “mi aula”, “mi clase”, “mi grupo” como modalidad de hacer propio e individual un trabajo que es colectivo. Cada docente, al cerrar aunque sea simbólicamente la puerta de su aula, toma decisiones respecto a la tarea y las estrategias que llevará adelante con el grupo clase. Se ha consolidado esta idea individualista donde el docente es el único responsable de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, idea que en diferentes condiciones de época fue muy cómoda para las gestiones políticas puesto que tenían un firme responsable. A pesar de las distancias temporales esas representaciones están más vivas que nunca: el docente como un técnico que imparte una tarea predefinida en soledad, tomando decisiones y recurriendo a otro saber especializado en aquellos casos en que siente que no puede. Contrariamente las disciplinas científicas han tenido que romper los muros de sus compartimentos estancos, volverlos permeables, flexibilizarlos en pos de aumentar los niveles de comprensión y acción sobre las complejas realidades que son objeto de trabajo. No ha sucedido lo mismo con la práctica docente. El aula, como encuadre, presenta una realidad distorsionada, una fantasía, una ilusión que fácilmente se cae a pedazos. El docente cree que puede solo ante ese espacio incierto, desconocido, demandante y diferente que es el grupo áulico. Aún piensa que su función exclusiva es impartir un conocimiento y eso lo aleja de la práctica con otros, de

las construcciones compartidas, de los marcos de corresponsabilidad, del pensar juntos e intercambiar miradas; puesto que en su práctica estas ideas tienen poca presencia, poca validez, su plano de intervención, su asunto profesional, es un contenido y su ámbito un compartimento estanco siempre ficticio que alimenta una ilusión que se torna imposible y desde ese lugar frustra. Y allí emerge una frase que resume esa desilusión “a mí no me prepararon para esto”. Por ello, Greco (2017) señala que se requiere de una transformación que permita ciertos “desplazamientos” que interroguen tales representaciones e inauguren otras formas de llevar adelante la tarea educativa y el sostenimiento de las trayectorias escolares:

“[...] del trabajo experto al “trabajo atento”, el pasaje de “la verticalidad en la relación de autoridad al principio de no jerarquía” y la indagación y creación de escenas donde se produce una “reconfiguración de lo sensible”. Ejes articulados que implican una revisión del propio lugar profesional, de las relaciones con el saber de los profesionales de los equipos y de los modos de implicarse en las escenas en las que intervienen” (p.56).

La dimensión institucional de las intervenciones se sostiene en dos perspectivas necesarias y complementarias:

- 1. La noción de interdisciplina y el trabajo en Equipo:** De acuerdo a lo anteriormente expuesto se considera importante delinear nuevas formas de intervención, apoyadas en la dimensión institucional y, fundamentalmente, en la interdisciplina (Cosarinsky, 2008). Bertoldi y Enrico (2012) efectúan una investigación partiendo de la noción de interdisciplinariedad, sus alcances y limitaciones, en las prácticas de los equipos de las escuelas medias de la Provincia de Río Negro. Rescatan la importancia y las contribuciones de la conformación interdisciplinaria de los equipos ante la complejidad y gravedad de las situaciones que abordan. Estas prácticas implican distribución de tareas, estar en mayor contacto y supuesto de la realidad bio-psico-social de la persona. Se centran en una “[...] posición de equipo de especialistas donde cada uno, desde su perfil profesional, desde su propia disciplina, tiene lo que a los actores de la escuela “les faltaría” para dar solución al caso”

(p.135). Califican esta mirada de racionalista y científicista al interior de la escuela, llevando a “intervenir sobre” en lugar de “trabajar con”. Plantean que también existe otra forma de considerar la interdisciplina en el trabajo en equipo y que tiene que ver con los encuentros que se mantienen a fin de analizar, intercambiar miradas y comprender las situaciones conjuntamente.

“[...] una práctica compartida a partir de la comprensión de que su objeto de intervención no es el caso particular, sino las situaciones problemáticas de la vida cotidiana en el ámbito escolar, y que para ser analizadas no pueden ser divididas [...] Supone un intercambio entre los profesionales que va más allá de la especificidad disciplinar; por ello, los espacios de discusión, reflexión y circulación de la palabra tienen un lugar central en el interior de los equipos de trabajo” (p.136-137).

En cuanto a las limitaciones consideran que se debe a cuestiones: Organizativas (se prioriza el trabajo en duplas o individualmente por la escasez de recursos técnicos), temporales (al no haber un reconocimiento formal de la necesidad de reuniones y dadas las cuestiones personales de los integrantes del equipo en ocasiones se hace difícil concertar encuentros o reuniones de trabajo) y grupales (es la dificultad de interactuar entre los miembros de los equipos debido a roces, rivalidades, desacuerdos o desconfianzas).

Terminan concluyendo que la intervención interdisciplinar: 1) Presenta distintas acepciones como articulación de saberes de diferentes disciplinas para la comprensión y como trabajo compartido por varios profesionales para el abordaje, y 2) no es una tarea sencilla, puesto que implica un trabajo compartido y sostenimiento a través de tiempos y espacios de encuentro. Asimismo, requiere valorar al otro, confianza, respeto, aceptar diferencias, reconocer límites personales y establecer premisas/acuerdos de trabajo conjunto. Apunta a consolidar una *“trayectoria como equipo”*.

- 2. Perspectiva de la complejidad:** Por perspectiva de la complejidad se entiende analizar las intervenciones, demandas y problemáticas en el

reconocimiento de las tramas o redes de relaciones que las sostienen en los contextos escolares específicos, considerando que las mismas no pueden agotarse o reducirse a ninguna de las partes que las integran (Greco, Alegre y Levaggi, 2014). Asimismo, considerar que una multiplicidad de factores y variables entran en juego para configurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se observan en las escuelas y sus aulas, lo cual da cuenta de la necesidad de diferentes enfoques y miradas profesionales a fin de comprenderlos (Cosarinsky, 2008). También, complejidad se emplea adjetivando las situaciones que emergen cotidianamente en las instituciones escolares y que requieren intervenciones que en lugar de simplificarlas, reduciéndolas a déficits o carencias de individuos puntuales, promuevan la visibilización de las condiciones institucionales que las refuerzan y que posibilitaron su emergencia (Zerbino, 2008).

CAPÍTULO 3: Encuadre Jurídico y Organizacional de los Equipos de Orientación

Introducción

Como punto de partida se efectuará un relevamiento y recorrido por las principales normativas que tienen injerencia en el accionar de los Equipos de Orientación Escolar, a fin de indagar la trama y posición que ocupan en el Sistema Educativo. Para ello se partirá de lo general a lo particular, desde los marcos normativos nacionales hacia los provinciales y jurisdiccionales.

Normativas nacionales y provinciales

En primer lugar, dado que la escuela es una institución transitada mayoritariamente por personas con menos de 18 años; se considera importante retomar la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Esta ley expresa en el art. 3 el predominio del Interés Superior de NNA como principio rector y en el art. 15 categoriza el Derecho a la Educación de los NNA.

En relación a la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) en el título específico de la Educación Secundaria, señala en el art. 32 inc. h) que el Consejo Federal de Educación (CFE) fijará las disposiciones necesarias para que las jurisdicciones garanticen:

“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”.

Respecto a la Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. De alguna manera sienta las bases de la vincularidad al interior de las escuelas y los equipos tienen una fuerte presencia en aquellas situaciones que atienden con estos principios que apuntan a una mejor convivencia escolar.

Por su parte, las normativas del CFE (Consejo Federal de Educación) se consideran relevantes para las funciones de los equipos son las siguientes:

- 84/09 en la cual se presentan los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, y la 88/09 en la cual se hace referencia a la institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes jurisdiccionales y Planes de mejora Jurisdiccionales. En ambas se visualizan los lineamientos centrales entre los que se incluyen la obligatoriedad del nivel y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Temáticas en las cuales los EOE desarrollan un papel central.
- 217/14 en la cual se aprueba la *“Guía Federal de Orientaciones para la intervención en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”* La guía presenta una serie de sugerencias y pautas para la intervención ante situaciones complejas. Si bien no es específica para los EOE, dada las particularidades de las situaciones que involucran es muy probable que estos sean partícipes necesarios ante las mismas.
- 239/14 Anexo II en la cual se proponen las *“Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”*. Allí se indica:

“la especificidad de la tarea de los equipos de orientación se inscribe en una perspectiva en orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar –junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje, para todas/os las/os alumnas/os, lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes, así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales”.

En esta resolución se propone el acompañamiento de los equipos, su conformación, el carácter interdisciplinario y su mirada institucional al momento de intervenir.

En el caso de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. de acuerdo a lo estipulado en la Ley de Educación Provincial 13.688 en cuyo art. 43 alude a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), dispone de las siguientes normativas:

- Disposición 76/08 que estipula las Misiones y funciones del EOE y los profesionales que lo componen.

- La Comunicación 04/09 de a DPCyPS *“Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social”*. Aquí se presentan los enfoques y el basamento conceptual que tendrán las intervenciones de los equipos.
- Documento de la DPCyPS del año 2011 *“Aportes para los Equipos de Psicología de las Escuelas Secundarias”*. Presenta diferentes conceptos clave a la hora de efectuar intervenciones, como la concepción pedagógica e institucional de la misma, consideraciones respecto al sujeto en el ámbito escolar, el carácter interdisciplinario y la complejidad de los contextos actuales.
- Comunicación Conjunta N°1/2012 *“Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”*. Puntualiza una serie de procedimientos e intervenciones para diversas situaciones que pueden suscitarse en el ámbito educativo. Representa un antecedente de la Guía Federal.

Condiciones laborales para los profesionales que integran los Equipos de Orientación y Apoyo en el Nivel Preuniversitario

El Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales con anexo de Docentes Preuniversitarios, ha sido homologado mediante decreto 1246/2015 el día 02/07/15 y con vigencia a partir del 03/07/15, a partir de dicha vigencia se estipula el plazo de 2 años para ir mejorando las condiciones laborales como herramienta legal.

En el anexo del Nivel Preuniversitario están consagrados para los profesionales de Equipos de Orientación los mismos derechos que para los demás docentes del subsistema y, además, el reconocimiento de los derechos laborales en la denominación “Docente”, con algunas consideraciones en lo que se refiere a las categorías y jerarquías universitarias, la carrera docente y los derechos políticos. Esta inclusión en la categoría docente ratifica las sucesivas designaciones que históricamente han tenido los integrantes de tales equipos y, a su vez, dimensiona la práctica docente más allá de la tarea puntual de enseñanza.

En particular las categorías docentes del Nomenclador Único Nacional Preuniversitario desde 2011 plantea a nivel nacional la posibilidad de generar condiciones laborales de “a igual trabajo, igual remuneración”.

En los Artículos 2 y 4 del CCT se plantean categorías, niveles, funciones y remuneraciones del personal docente de nivel preuniversitario. Algunos cargos incluyen todos los niveles, entre ellos los cargos de los “Equipos de Orientación” y “Asesor Pedagógico”, es decir se presentan como transversales al sistema educativo. El CCT expone sintéticamente las funciones y tareas específicas, así como remuneraciones en base a un índice relacional, de los cargos que tradicionalmente conformaron a los equipos. Cabe destacar que el CCT aglutina en categorías homogéneas la multiplicidad de roles laborales y profesionales, algunos con fuerte tinte disciplinar, que componen los Equipos de Orientación y Apoyo del sistema preuniversitario. Es así como se plantean las siguientes categorías y funciones:

- Profesional de Equipo de Orientación. Concentra su labor en que *“brinda apoyo técnico, orienta y asesora a la comunidad educativa con relación a diversas problemáticas de los estudiantes”*, es decir centra la labor en la “problemática estudiantil” y resuelve la multiplicidad de miradas a través del “apoyo técnico” dando a entender que cada integrante abordará dichas problemáticas desde los instrumentos teórico-metodológicos propios de su campo disciplinar. Sus lecturas e intervenciones no están basadas en el sentido común o la mera opinión, sino en un bagaje técnico que reafirma su forma de denominación de “profesional”. También amplía el campo de trabajo al asesorar *“en materia de regímenes de convivencia y de integración”*, esto es en la problemática de la inclusión, diversidad y los procesos propios de constitución de la comunidad educativa. En el párrafo final confirma que desempeña sus labores en *“tareas relacionadas con la orientación del estudiante”*, con la suficiente amplitud para incluir en ellas todo aquello que sea necesario para orientar al estudiantado (entrevistas con padres, reuniones con docentes, planificación específica de actividades, puesta en marcha de programas preventivos, asesoramiento a directivos, etc.). Por último, las remuneraciones se estipulan en base a las relaciones

entre las categorías docentes del nivel, para estos cargos corresponde la siguiente: 20 horas con índice de remuneración 0.7000.

- Ayudante del Equipo de Orientación. Es parte del Equipo de profesionales de Orientación, pero con un rol soporte o de acompañamiento. Su función se define como *“Asiste, apoya y acompaña en las tareas específicas a los profesionales”*. La remuneración se estipula en función de 12 horas con índice de 0,5833.
- Asesor Pedagógico. Su vínculo pedagógico-didáctico articula todos los equipos y ámbitos de la institución (directivos, docentes, estudiantes, comunidad en general). Realiza seguimientos de las planificaciones docentes y propone modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluando su puesta en práctica e impactos (25 horas con índice de remuneración 0.8395).

El CCT propone para la implementación de las etapas de aplicación del nomenclador no crear otras denominaciones que no estén definidas en el artículo 2, de esa manera se crea un cuadro único de categorías, niveles, funciones y remuneraciones de los docentes preuniversitarios y, puntualmente, de los integrantes de Equipos de Orientación.

La normativa en el Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”

En el caso particular del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) la Ordenanza de Consejo Superior (OCS) N° 1734/2015 que instituye el Reglamento Orgánico – Parte Docentes, señala las funciones específicas del Equipo de Orientación.

Dicha OCS representa un avance importante para la institución, dado que se parte de una situación en la cual había una ausencia de normativa específica que regulara las funciones y tareas del cuerpo docente. Asimismo, implica el saldo de una deuda pendiente respecto al CNAI puesto que durante más de 30 años funcionó sin un régimen docente y, de una u otra forma, las diferentes gestiones no tomaron en consideración o le dieron la suficiente importancia de tener un cuerpo normativo que limitara la anomia en la práctica docente y profesional al interior del establecimiento. Es por ello que la OCS N° 1734/15 presenta un claro espíritu ordenador, es decir regula funciones, tareas y obligaciones de los docentes de la institución. En tal sentido es necesario como

encuadre para llevar adelante las misiones propias de una institución educativa.

Cabe destacar que en la misma, las diferentes áreas son pensadas como compartimentos estancos. Aunque los términos “interdisciplinariamente” o “interinstitucionalmente” aparecen enunciados, los mismos no están puestos en relación y por lo tanto tienen un sentido retórico. A su vez, palabras como “colaboración”, “participación”, “co-responsabilidad”, “responsabilidades compartidas” o “convivencia” aparecen poco o ninguna vez lo largo del texto.

En lo que atañe puntualmente al EOE, al momento de creación del área y concurso de los profesionales que la integrarían se presentaron roles, funciones y tareas siguiendo la lógica de conformación de un “Gabinete Psicopedagógico y Social” típico de los años ´80. Es decir se partió de una diferenciación de roles y funciones de los integrantes: pedagogo, asistente social, psicólogo institucional y psicólogo educacional. También, se empleó la lógica profesional al distinguir entre funciones compartidas por los diferentes integrantes del equipo y funciones reservadas a las titulaciones profesionales de los mismos. Desde el 2011 en adelante a partir de la re-organización por la jubilación de un integrante y la incorporación de dos nuevos, se procedió a repensar un marco de acción del equipo que lo pusiera a tono con los lineamientos, discusiones y reflexiones emanados de la Política Educativa Nacional, de los órganos ministeriales correspondientes (puntualmente el Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación) y de la actual Ley de Educación Nacional 26.206. Es así como se procedió a sostener conceptual y normativamente la necesidad de que el tradicional “gabinete” adoptara la denominación de Equipo de Orientación Educativa. El convenio colectivo de trabajo para los docentes universitarios del 2014 convalida esta denominación.

A partir de la OCS 1734/15 las funciones del EOE están centradas en dos ejes que cobran excesiva relevancia: 1) el diagnóstico y 2) la intervención. Lo cual remonta a una tradición “gabinetista”, centrada en el individuo problemático y en el “hacer algo” con aquel que irrumpe desorganizando o alterando las “trayectorias previstas”, es decir con aquellos “desviados”. El EOE se configura así no como un ámbito de orientación y asesoramiento, de corresponsabilidad, para garantizar las trayectorias y la permanencia; sino como el “depósito” de

todos aquellos que no encajan en el “ideal” de alumno. De ese modo queda corrido de las lecturas institucionales, de la mirada sobre las prácticas de los distintos actores, para limitarse a “diagnosticar” a un alumno objeto de intervención.

Al descontextualizar las funciones de los integrantes del EOE de la lógica que las aunaba y daba sentido, se fractura la esencia misma de cualquier proceso de orientación: el acompañamiento ante situaciones críticas y conflictivas y se la reemplaza por un intervencionismo automático. En tal sentido, representa un retroceso y una mirada ingenua sobre los mandatos y conflictos que se suscitan al interior de las instituciones educativas.

Otra función que aparece resaltada, descontextualizada, es la de “garantizar” la permanencia del estudiante en el establecimiento. Función “cuasi-mágica”, considerando que sería la única área de la institución que tiene esa responsabilidad. Se infiere una idea de permanencia acotada, estricta, a una lógica binaria “estar-no estar”.

Se presenta un enfoque reduccionista de las funciones y tareas de los diferentes actores: 1) el preceptor tiene un rol administrativo, 2) el profesor tiene la tarea exclusiva de enseñar –contenidos- y 3) el EOE un rol interventivo ante los “desviados” de las “trayectorias previstas”.

Nos encontramos en un contexto social donde la violencia se configura como una vía posible y, en ocasiones, exclusiva para la resolución de conflictos interpersonales, es decir donde la convivencia social se ve diariamente atacada por todo tipo de situaciones violentas. Como docentes o profesionales insertos en ámbitos educativos creemos que la educación representa una forma de encarar esas violencias cotidianas, que no es la única, pero sí una forma apropiada y privilegiada para que los jóvenes se desenvuelvan de otro modo en la sociedad y la transformen. A pesar de ello, la convivencia, la problemática interpersonal, la constitución de vínculos y relaciones humanas no figuran entre las funciones del EOE.

Finalmente, se evidencia en la OCS 1734/15 un desconocimiento respecto de las tareas y soportes teóricos propios de los Equipos de Orientación y Apoyo; reproduciendo estereotipos, prejuicios y conceptualizaciones de sentido común.

Enfoque organizacional

Para el análisis y abordaje teórico de la presente tesis se sostendrá un enfoque organizacional entendiéndose por ello una perspectiva centrada en las particularidades de la organización, su estructura, sus puestos, sus mecanismos de coordinación, su cultura e identidad.

El CNAI es un establecimiento de enseñanza secundaria que se particulariza por depender de una Universidad Nacional, a diferencia de todas las demás escuelas medias del Partido de General Pueyrredón que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El CNAI se encuadra en el art. 2 del Estatuto de la UNMDP (RA 001/2013) que indica que “La Universidad Nacional de Mar del Plata podrá impartir enseñanza en todos los niveles educativos [...]” y, específicamente, le compete el Título III.- de las instituciones de enseñanza pre-universitaria, art. 70:

“Las Instituciones de Enseñanza Pre-universitaria dependientes de la Universidad, tendrán como objetivo formar estudiantes en todos los niveles previos al universitario y facilitar su transición y acceso hacia la enseñanza superior, con el objetivo general de innovar en materia curricular y pedagógica a través de las experiencias recogidas en su seno”.

Pese a ello comparte con las demás instituciones educativas del nivel las siguientes características que las convierten en organizaciones escolares:

1. Es un espacio cultural y socialmente legitimado: La escuela es el marco que la sociedad ha legitimado para que sus miembros desarrollen acciones tendientes a identificar e interpretar los contenidos de la cultura, y transformar y producir nuevos saberes.
2. Presenta un espacio físico característico: Se puede deducir y diferenciar inmediatamente un edificio escolar de otro tipo de construcciones. La escuela posee una estructura edilicia particular compuesta por aulas, patios, salones de usos variados, laboratorios, biblioteca, etc. A su vez, tiene un mobiliario característico: bancos, sillas, escritorios y pizarrones.
3. Es un espacio social con modos de vincularse y comunicarse que le son propios: En ella circulan e interactúan profesores, preceptores, estudiantes, directores, secretarios, padres, miembros de la cooperadora, personal de maestranza, etc., entre los que se establecen redes de comunicación en las que se manifiestan diferencias y

particularidades. Estas formas heterogéneas de vincularse hacen de cada escuela una compleja individualidad.

4. Es un espacio pedagógico: Más allá de las innumerables distinciones que se pueden hallar entre las diferentes escuelas, en ellas se produce un proceso pedagógico, un encuentro para enseñar y aprender, y esta es la característica identificatoria y diferenciadora de la institución escolar.

El EOE-CNAI se inserta en esa trama institucional, ocupando una posición y con un objeto de trabajo determinado. En este punto resultan de utilidad los conceptos de *“componentes de la estructura”* (Mintzberg, 1988). Aplicando el modelo expuesto por Mintzberg se considerará al EOE-CNAI como *“staff de apoyo”* y al plantel docente como *“núcleo operativo”*.

Acksoff (1987) expresa que la organización “[...] es 1) un sistema con algún propósito, el cual 2) es parte de uno o más sistemas con algún propósito y 3) en el cual algunas de sus partes (las personas, por ejemplo) tienen sus propios propósitos” (p.46). De modo que plantea la organización como un conjunto de interacciones entre distintos niveles de propósito: el social, el organizacional y el individual. Este esquema sirve para pensar los EOE en tanto tienen propósitos sociales con los que fueron creados, los cuales constantemente se recrean a partir de las diversas normativas; forman parte de organizaciones particulares (cada uno de los colegios o escuelas en las que se instalan) con propósitos específicos emergentes de sus proyectos educativos, su estilo, su cultura e identidad y, como partes de ese todo, también tienen sus propios propósitos, su planificación de metas, tareas y actividades imbricadas en el proyecto institucional.

El EOE-CNAI como staff de apoyo

La principal razón que permite categorizar al EOE-CNAI como esa parte de la organización es que “[...] respalda el funcionamiento del núcleo operativo por vía indirecta, es decir aparte del flujo fundamental del trabajo operativo” (Mintzberg, 1988, p.44). Como se planteó anteriormente los procesos de enseñanza y aprendizaje son definitorios de la organización escolar, de modo que los profesores a cargo de planificar, gestionar y evaluar tales procesos representan el eje central que tiene influencia directa en el cumplimiento de los

objetivos organizacionales. Mientras que el EOE funciona a modo de apoyo, acompañamiento y sostén de dichos procesos, con influencia indirecta sobre los mismos; sería una unidad altamente especializada en sus funciones, tareas y responsabilidades que acompaña de manera indirecta el alcance de los objetivos, metas y misión de la organización. En este punto es necesario destacar lo que señala el autor, la especialidad del staff de apoyo no radica en el asesoramiento (aunque lo realice), sino en una serie de funciones determinadas que tiene que desempeñar. En el caso de los EAYO tales funciones son las que se definen a partir de la Resolución de CFE 239/09 y del EOE-CNAI las reglamentadas en la OCS 1734/15.

Mintzberg (1988) señala que “[...] el staff de apoyo ha recibido una atención prácticamente nula en la literatura sobre la estructuración organizativa” (p.56), por ello mismo puede deducirse que existen escasos estudios que refieran a los EOE en el plano de la organización educativa.

Respecto a las formas en que las organizaciones coordinan su trabajo, Mintzberg plantea diferentes mecanismos siendo el de “adaptación o ajuste mutuo” y el “normalización o estandarización de habilidades” el que identifica al EOE. El primero porque los integrantes del EOE organizan sus funciones en base a áreas de intereses o formación profesional y articulando con los demás miembros o áreas de la institución mediante mecanismos informales, y el control del desempeño se encuentra a cargo de quienes realizan la tarea. El segundo puesto que el quehacer de los EOE responde a una práctica que resulta incumbencia profesional de diferentes disciplinas (psicología, pedagogía, trabajo social o psicopedagogía). Esto implica que hay una normalización por conocimiento y destrezas, ya que todos los integrantes tienen que estar capacitados en un ámbito de intervención específico.

El puesto de profesional de EOE en el marco del CNAI se considera de alta especialización horizontal, puesto que el equipo se ocupa de atender una variedad de demandas (de docentes –profesores y preceptores-, estudiantes, directivos y familias) y realizar en simultáneo múltiples tareas (talleres sobre temáticas relevantes, entrevista a familias, entrevista a estudiantes, gestión de la convivencia, promoción y prevención de la salud, seguimiento académico, derivaciones a servicios especializados, análisis y asignaciones de becas, etc.) pero siempre desde un enfoque profesional. Asimismo, su especialización

vertical es baja porque más allá de la decisión sobre las tareas, programas y formas de intervención, los EOE no tienen poder de decisión en lo que respecta a lo organizacional. Es decir, como equipos profesionales su nivel de control y decisión se concentra en lo que respecta a la práctica que ejercen o al trabajo concreto que llevan adelante.

Thompson (1967) utiliza el término “unidades transfronterizas” para caracterizar a aquellos espacios dentro de una organización que “[...] hacen frente al entorno directamente, tratando la incertidumbre que trae consigo éste” (Mintzberg, 1988, p.47). Los EOE pueden pensarse como unidades transfronterizas puesto que entre sus funciones se encuentra la vinculación con las familias de los estudiantes, lo que los ubica en un contexto extraescolar de problemáticas que no son exclusivamente escolares sino que atañen a lo social, económico, cultural y político.

Otro concepto aplicable de este autor son los “acoplamientos” que permiten entender las interdependencias entre los miembros de la organización. La interdependencia EOE-Docentes puede entenderse en los términos de “acoplamiento mancomunado”, dado que se comparten recursos comunes (aulas, estudiantes, insumos, etc.) pero se mantiene la independencia (la tarea del EOE no depende específicamente de los Docentes como tampoco lo es la situación inversa), y “acoplamiento recíproco” en tanto hay una transmisión de información en doble sentido, puesto que el EOE genera informes y propuestas para los docentes sobre estudiantes o situaciones puntuales, y los docentes efectúan pedidos de intervención sobre estudiantes o situaciones particulares. De modo que este último acoplamiento es el que se considera predominante.

Asimismo, según Etkin (2003) afirma que:

“La realidad organizacional es compleja y en ella cohabitan lo planeado y lo emergente, de lo racional e irracional, de lo justo e injusto. Hay procesos virtuosos y también fuerzas que tienden a la instalación de sistemas perversos o destructivos (en términos de los valores sociales) [...] la misma organización está sujeta a demandas internas y presiones externas que son contradictorias, que plantean fines incongruentes. El malestar organizacional se agudiza cuando lo perverso se instala como un proceso circular,

que se normaliza y se autosostiene sobre una base de poder [...]”
(p.3).

La complejidad está allí, no porque los tiempos hayan cambiados, sino porque forma parte de la vida y de los agrupamientos sociales; la diferencia es que podemos nominarla y, por lo tanto, pensarla. Entender esa complejidad implica reconocer que la escuela hoy como institución social se enfrenta a situaciones diversas que demandan otro tipo de intervenciones. Esto es, la complejidad de las situaciones que se han dado en los últimos años en la institución educativa ameritan intervenciones de carácter colaborativo, de trabajo en equipo en un marco de corresponsabilidad, desde una perspectiva institucional y no meramente desde un enfoque derivacionista, delegativo y centrado en el diagnóstico y los problemas de personas puntuales. Asimismo, pensar desde esta complejidad también exige reconocer que no existen recetas predefinidas y que toda intervención siempre es una construcción reflexiva adaptada para una situación particular la cual es necesario identificar y conocer.

Pérez Lindo (2003) sostiene que la gestión académica se centra en la producción y en la transmisión de conocimientos, implicada en los problemas pedagógicos y en los usos de la información con fines pedagógicos o científicos. Por lo tanto generar conocimientos sobre la práctica profesional del EOE a partir de las demandas que se le efectúan y las intervenciones realizadas como respuesta a las mismas desde esta área de la organización, resulta de relevancia para la gestión académica en el nivel preuniversitario.

Se adhiere a la concepción propuesta por Vicente y Assaro (2010) en cuanto a que:

“[...] la gestión académica no sólo remite a saber cómo son los procesos, trámites, técnicas y herramientas que se emplean para realizar las tareas de la gestión. Sino que se trata de lograr gestionar un conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución, que consisten en saber por qué, relacionado a un proyecto y metas comunes, comprender su ámbito de actuación y el valor de las acciones; saber qué, remite a las actividades necesarias para realizar una tarea, se trata de la información requerida para tomar una decisión; saber quién, se trata del conocimiento sobre las relaciones entre docentes, graduados,

estudiantes y la comunidad educativa en general; saber dónde, aquella capacidad para buscar y encontrar la información adecuada; y saber cuándo, remite al sentido del tiempo, saber cuál es el mejor momento para hacer algo, tomar una decisión o emprender una tarea” (p.16).

Finalmente, se entiende por gestión la función que se desarrolla en toda organización destinada a cumplir mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos, las metas y los objetivos propuestos (Ordoñez Ordoñez, 2000; Parrino, 2004).

Antecedentes históricos de la conformación de los Equipos de Orientación Escolar en la provincia de Buenos Aires

A continuación se expone un relevamiento acerca de la cronología y evolución del área a cargo de los actuales Equipos de Orientación Escolar (E.O.E) del sistema educativo bonaerense, con el objetivo de rescatar elementos conceptuales que sean de utilidad para realizar un análisis crítico del desarrollo histórico de los denominados gabinetes escolares. A través de éste recorrido se intentará identificar aquellos hitos o momentos clave que dan cuenta de la creación de espacios organizacionales que responden a una multiplicidad de factores (históricos, sociales, políticos, económicos y científico-profesionales) y su relación con la configuración de determinadas intervenciones psicopedagógicas y sociales desde la institución escuela.

Se parte de la premisa básica de que en las organizaciones una práctica o modelo teórico se legitima cuando se traduce en la creación de un espacio (un área, una dirección, un departamento, etc.) o una normativa (artículo incorporado en una ley, disposición de un organismo regulador, etc.); por ello este recorrido apuntará a exponer cuáles fueron esos espacios y/o normativas que legitimaron determinados modelos de intervención. También se tomará como eje rector que los cambios en las denominaciones no son solamente meros juegos de palabras, sino que tienen un sentido y que ese sentido se apoya en una lógica científico-profesional y sociopolítica.

A partir del análisis efectuado del material elaborado por la actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social del sistema educativo provincial,

así como de normativas y disposiciones provinciales y nacionales, se enumeran los siguientes acontecimientos relevantes:

- 1) Creación del Instituto de Orientación Profesional, luego Instituto Escolar de Psicología Educativa (1948).
- 2) Creación de la Dirección de Orientación Profesional, luego Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional (1949).
- 3) Creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1956). Abarcará el período 1956 – 2006.
- 4) Creación de la Guardería Infantil en la Escuela N° 7 de Lomas de Zamora (1963), propuesta que se transformará en los Centros Asistenciales dependientes de la Dirección antes mencionada y, luego, serán los Centros Educativos Complementarios – CEC - (1967).
- 5) Los Gabinetes Escolares pasan a denominarse Equipos de Orientación Escolar (1994).
- 6) Se cambia la denominación de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar a Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2007). Actualmente es el área responsable de los E.O.E.

Seguidamente se efectuará una breve descripción y análisis contextual de cada uno de estos “episodios” que fueron cimentando las particularidades actuales del área en cuestión.

En la provincia de Buenos Aires, el 17 de enero de 1948 se crea por decreto provincial N° 1.290 el Instituto de Orientación Profesional. Es aquí donde se ubica el origen de la llamada Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, aunque su principal finalidad no era precisamente atender las necesidades psicológicas y sociales de los educandos sino alinearse a políticas nacionales destinadas a la industrialización y sustitución de importaciones como efectos de la culminación de la II Guerra Mundial. En éste contexto, durante la presidencia de Perón, la Orientación Profesional llegó a alcanzar rango constitucional, al ser incorporada en el artículo 37, Título IV, Inciso 3, de la Constitución Nacional de 1949 (Gavilán, 2006). En el mencionado artículo se indica:

“La orientación profesional de los jóvenes, concebida como complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean

naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad.”

Esto da cuenta de la importancia concebida a la Orientación Profesional en el contexto de la época, plasmado en la creación de instituciones y en las normativas.

Asimismo, el 30 de marzo de 1948, el Director General de Escuelas, Dr. Estanislao Maldones funda el Instituto Escolar de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional, siendo su primera presidenta la inspectora seccional señora Alba Chaves de Vanni. Éste instituto, a diferencia del anterior, sí va a tener como prioridad las necesidades psicológicas y sociales del educando.

Al año siguiente, el 31 de mayo de 1949, por Decreto N° 10.428, el Ministerio de Educación crea bajo su dependencia directa la Dirección de Orientación Profesional y el 6 de agosto de ese mismo año se la denomina como Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional, por Decreto 16.736. De este modo, los fines de esta área serán por un lado la evaluación y asistencia de niños con dificultades y la investigación educativa, y, por otro, la orientación vocacional-profesional que tanta importancia tenía en el marco de la época.

El 28 de noviembre de 1956, por Resolución Ministerial N° 4.543 se aprueba el primer reglamento interno nominándola Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

El 5 de junio de 1963, por Resolución N° 2.494, se crea la primer Guardería Infantil en la escuela N° 7 de Lomas de Zamora, dependiendo de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Luego, esta propuesta se amplía a distintos distritos de la provincia y pasaron a denominarse Centros Asistenciales. A partir del 3 de noviembre de 1967, por Resolución 9.604, se autoriza la denominación de Centros Educativos Complementarios. Entre 1973 y 1977 la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar se propone la asistencia, a través de los Centros Educativos Complementarios, de los educandos carenciados complementando la acción de la familia, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral que les permita asumir su responsabilidad personal y participar de la vida y problemáticas de la sociedad.

De modo que en sus comienzos la acción de la Dirección de Psicología y Asistencia Escolar estuvo centrada en el aprendizaje; es decir, por un lado, en estudiar y valorar aquellas condiciones que posibilitaban aprender, y, por otro, en contribuir a recuperarlas cuando se hallaban afectadas. Utilizó como marco teórico de referencia los aportes de diferentes corrientes psicológicas (psicotecnia, cognitivismo, etc.) “que entre los ´60 y comienzos de los ´70 aportaron a la medición educacional, la interpretación de variables de rendimiento escolar, caracterización del desarrollo intelectual, social, y afectivo ofreciendo herramientas para los abordajes didácticos con una finalidad común: el aprendizaje escolar” (DGEyC-CEC, 2009). Las categorías emergentes del cruce entre psicología y pedagogía irían definiendo y habilitando el uso de términos tales como recuperación y rendimiento escolar, diagnóstico, sociodiagramación, patrón de conducta, cociente de inteligencia, asistencia social escolar. Durante la última dictadura términos tales como derivación, observación, seguimiento, deserción, entre otros, fueron revalorados negativamente imponiendo un discurso de control y clasificación (DGEyC-CEC, 2009).

En la década de los ´80, se incorporaron los aportes de la psicología genética que dieron lugar a las propuestas para el desarrollo de un enfoque pedagógico comprensivo basado en los principios epistemológicos del constructivismo. El trabajo social, por su parte retomó el discurso comunitario rehabilitando los lazos y canales entre docentes, alumnos, familias e instituciones de la sociedad civil. En este período se hace hincapié en un enfoque preventivo. La elección de tales modalidades de intervención respondió a un movimiento general que se estaba dando con el regreso a la democracia. Por ello, no es de extrañar que se optara por este modelo en contraposición con otro de tintes más directivos.

Desde el inicio y en el curso de la década del ´80, todos los esfuerzos estaban puestos en trabajar para reestablecer la vida democrática, pero fue también en este período donde comienza a gestarse una importante crisis socio – económica (crisis del estado benefactor) que conlleva a la implementación, hacia fines de esta década, de políticas de corte neoliberal. Se pusieron en marcha un conjunto de reformas, entre las cuales, podemos citar: las privatizaciones, la convertibilidad, la apertura comercial, las desregulaciones y

la flexibilización laboral. Todo esto, desarrollándose en un mundo atravesado por múltiples avances a nivel tecnológico, desequilibrios y peligros ecológicos; un desarrollo social donde la exclusión era cada vez más fuerte, con la aparición de nuevas formas de pobreza y desigualdades; un contexto en el que el trabajo sufre una crisis de valor, donde el desempleo se presenta como la realidad y amenaza de muchos; etc. (Vitarelli, 2010). Las nuevas políticas neoliberales, basadas en la lógica del mercado, también incidieron en el sistema educativo. La nueva ley federal de educación presentaba como uno de sus objetivos primordiales la relación con el mercado de trabajo y el sector productivo. En síntesis, el achicamiento del Estado, como una de las medidas resultantes de las nuevas políticas implementadas, conlleva la habilitación de muchas de sus funciones a la lógica del Mercado. En este clima el discurso pedagógico queda subordinado a las categorías propias del modelo económico dominante provocando una escisión entre las prácticas áulicas y el enfoque comprensivo consolidado en los ochenta. Se ponen de moda categorías tales como competencia, flexibilización, calidad y excelencia. Es en este período donde los “gabinetes” pasan a ser denominados “Equipos de Orientación” (1994). Estos Equipos serán el recurso “salvavidas” del sistema educativo. Es decir, los equipos de orientación desarrollarán sus tareas en un sistema educativo devastado, con numerosos conflictos y demandas cada vez más acuciantes, donde la escuela adquiere un nuevo rol: el de contener a los niños y adolescentes ante las penurias ocasionadas por la exclusión y crisis socioeconómica reinante.

En el período comprendido entre 2004 y 2006, la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, en conjunción con las Direcciones de Nivel, elabora proyectos que tienen por finalidad articular diversas acciones pedagógicas para la superación de problemáticas educativas complejas. Finalmente en el año 2007 adopta el nombre que actualmente tiene: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como el área responsable de la planificación, implementación y evaluación de aquellas acciones asignadas, por la nueva Ley Provincial de Educación 13.688, a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dicha ley en su artículo 43 señala la denominación del área, las características y sus fines y objetivos. Este nuevo marco normativo se apoya en un enfoque psicoeducativo y comunitario, tomando como

lineamientos centrales la complejidad de las situaciones, la interdisciplina y la corresponsabilidad. Sus prácticas apuntan a promover la promoción de derechos, la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y la inclusión con aprendizaje y convivencia. En función de ello, actualmente el sistema educativo provincial otorga un papel fundamental a la orientación escolar, la educación complementaria y a las intervenciones fortalecedoras dirigidas a la infancia, adolescencia y adultez a través de los abordajes interdisciplinarios.

La Ley Educación Nacional 26.206 no es tan explícita como la Provincial, es decir no tiene un apartado específico ni la considera modalidad; pero sí están mencionadas sus funciones y tareas en los diferentes apartados de los niveles del sistema educativo.

A modo de conclusión, a lo largo de este recorrido histórico podemos identificar claramente una evolución desde los “Gabinetes psicopedagógicos y sociales” que se apoyaban en modelos teóricos con tintes asistencialistas, patologizantes e individualistas, hacia la concepción de “Equipos de Orientación Escolar (E.O.E)” que centran la eficacia de las intervenciones en espacios institucionales, en el trabajo en red o colaborativo y en las propuestas de carácter comunitario.

Asimismo, queda claramente expuesto cómo esta evolución se sustenta en el desarrollo de disciplinas y profesiones como la Psicología, el Trabajo Social y la Pedagogía, pero también en factores propios del contexto histórico, social, político y económico.

Los Equipos de Orientación en el ámbito preuniversitario

El sistema educativo, a través de la normativa, contempla la posibilidad de que las Universidades Nacionales de gestión pública tengan bajo su dependencia instituciones de los demás niveles educativos.

La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con dos instituciones educativas del nivel preuniversitario:

- 1) El jardín maternal: Funciona en esta casa de altos estudios desde 1991; cubriendo el Primer ciclo del Nivel Inicial. Brinda educación, contención y todos los cuidados necesarios para que el hijo/hija del personal Docente, No Docente Investigadores de esta Universidad desarrolle sus

actividades laborales en forma óptima. Cuenta con dos sedes, una en Mar del Plata y otra en Balcarce.

- 2) El Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”: Funciona en la UNMDP desde 1984, se aboca al nivel Secundario (abarcando el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado).

En esta tesis se trabajará específicamente con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” (CNAI).

Es así como diferentes universidades cuentan con guarderías maternas, jardines de infantes, escuelas primarias o secundarias. Lo que particulariza este “subsistema” es su:

- Autonomía, en tanto no dependen de organismos provinciales (Ministerios de Educación, Consejos Escolares u otras dependencias) sino de estructuras universitarias (Rectorados, Secretarías, Facultades u otras dependencias). De ese modo su creación y funcionamiento suele ser regulado por Ordenanzas de Consejos Superiores y/o Académicos, que son específicas para casa de estudios en la cual se sancionaron.
- Dispersión, puesto que no hay un área que agrupe a todas estas instituciones escolares que se encuentran repartidas en todo el país y, prácticamente, todas las provincias cuentan con al menos una de ellas. Es por ello que la información estadística o acerca de sus particularidades es escasa y disponible para los propios integrantes de tales comunidades.
- Personalismo, ya que la creación y conformación los proyectos educativos institucionales responden a iniciativas de personas o grupos con fuerte presencia académica o política en las universidades de las que forman parte.
- Libertad, en el sentido de que tanto las prácticas pedagógicas como orientadoras responden a lineamientos generados por los propios actores de tales establecimientos, en función a su formación profesional/disciplinar de base, su experiencia previa y sus concepciones acerca de la orientación educativa.
- Tendencia a la innovación y/o excelencia, dado que la mayoría de las instituciones del nivel fueron creadas con una fuerte impronta ligada a la

excelencia académica y a ser referentes para las demás instituciones educativas del nivel.

En estas instituciones del nivel preuniversitario también se registra la evolución de la concepción de “gabinete” a la de “equipo”, puesto que aluden a cambios experimentados en los marcos teóricos propios del campo de la orientación educativa como se abordó en los capítulos anteriores. Sin embargo, representan cambios fomentados por los propios actores institucionales haciendo lecturas de los movimientos que se producen tanto a nivel teórico como en los encuadres de las demás instituciones educativas.

Durante las Jornadas de Educación Media Universitaria (JEMU) realizadas en el 2016 en San Miguel de Tucumán, un grupo de orientadores de diferentes instituciones preuniversitarias del país presentaron una propuesta de trabajo en red que visualiza como necesidad contextualizar la práctica orientadora en el nivel e indagar sobre los múltiples sentidos que los Equipos de Orientación asignan a su trabajo problematizando las demandas, los proyectos, los imaginarios y discursos en torno a la tarea y la vinculación con la gestión y su posicionamiento político. La aspiración fue la construcción de un espacio que promueva la reconstrucción colectiva de la historia y los sentidos que los Equipos de Orientación han tenido en el nivel preuniversitario y, a partir, de los marcos teóricos actuales y los intercambios entre los orientadores se puedan proyectar metas para los Equipos de Orientación del nivel. En otras palabras, cada equipo podrá ofrecer su mirada, saber y experticia sobre la cual constituir un campo de trabajo y reflexión específico: el de la orientación educativa en el nivel preuniversitario. Estas propuestas tienen como propósito la revisión y circulación de prácticas profesionales que fortalezcan procesos de gestión (tanto institucionales como áulicos) y favorezcan las trayectorias educativas de todos los sujetos.

CAPÍTULO 4: El Equipo de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”

Introducción

El actual Equipo de Orientación Educativa fue re-organizado en el año 2011, a partir de la jubilación de uno de sus integrantes. Se incorporaron dos nuevos cargos con funciones de Psicólogos Educativos. El equipo se conformaba con 1 Psicólogo Institucional, 1 Trabajadora Social y 1 Asesor Pedagógico. En función de los proyectos vigentes y de las propuestas de los nuevos integrantes, se procedió a la re-organización de proyectos, funciones y tareas.

El Gabinete Psicopedagógico y Social

La tarea orientadora se desplegó en el CNAI, en sus comienzos bajo el encuadre del paradigma “gabinetista”. No obstante, ya en ese entonces la práctica revistía un cuestionamiento a la atención individual de “casos” y se proponía una práctica más vinculada con la realidad de la institución en interacción con otros actores.

De acuerdo a lo estipulado en el acta del Gabinete Psicopedagógico y Social (GPyS) del 1° de abril de 1996, en la misma se encuentra expresado que:

“[...] se discute y analiza el enfoque teórico y práctico del gabinete, funcionará buscando priorizar la convivencia escolar y la gestión institucional”. Se propone como metodología: “Diagnóstico de la situación, eje de trabajo: gestión; revertir el proceso que acentúa lo asistencial y disminuir lo asistencial por propia dinámica [...] Se buscará que el preceptor pueda dar respuesta a situaciones”. Asimismo, los integrantes del gabinete “[...] consensuamos un compromiso ético basado en: transparencia en los vínculos, valoración de funciones, aporte e intercambio de saberes buscando transdisciplinariedad y reserva de la información”.

Quienes conformaban el GPyS en esa época eran: Lic. Jorge Strada, Lic. Jorge Gianobi (psicólogos), Lic. Mario Zaccagnini (Asesor Pedagógico) y Lic. Alicia Arana (Asistente Social).

Del análisis de las actas de reuniones de equipo del año 1996 se desprende la preocupación e interés del GPyS por:

- Encuadrar las misiones y funciones de los diferentes profesionales, a través de la “[...] elaboración de la planilla de acciones y funciones del gabinete enviándose a Dirección y a Secretaria de Enlace”.
- Interactuar con los diferentes actores de la comunidad educativa (Dirección, Secretaria de Enlace, Club de Padres, Cuerpo de preceptores, departamentos docentes, Centro de Estudiantes, etc.), la UNMDP (Departamento de Orientación Vocacional, Programa Universitario de Salud –PUES-, Secretaria de Enlace, etc.) y la Comunidad (Programa por amor a la vida, etc.).

Como temas de trabajo se plantearon:

- Capacitación a preceptores a través de un curso compuesto de diferentes encuentros y talleres de trabajo. Las temáticas propuestas fueron: GPyS, organización y dinámica institucional, Psicología de la adolescencia, Teoría de los grupos y dinámica grupal, Métodos observacionales y técnica de entrevista, Formulación de proyectos, Ética y rol.
- Orientación Vocacional vinculación con el área de la UNMDP
- Uso problemático de drogas, trabajo en conjunto el Programa “Por amor a la vida”.
- Sexualidad y Sida, trabajando con el PUES a través de un taller elaborado conjuntamente.
- Convivencia a través de la realización conjunta de jornadas.

En relación a la modalidad de trabajo con las *“derivaciones de alumnos”* se propone un *“tratamiento en equipo”*.

En el libro de actas se deja de completar hasta el 2000 y allí se logra visualizar otra dinámica del GPyS más vinculada directamente con lo asistencial (dar respuesta a demandas de docentes por situaciones problemáticas acontecidas) y lo individual (depositado en “alumnos problemáticos” que han participado de algún episodio que alertó a docentes). Los docentes (profesores y preceptores)

aparecen con un rol claro: “derivan”. Son quienes generan las derivaciones para la intervención.

Las problemáticas son académicas (seguimiento del rendimiento académico), conductuales (mala conducta) o vinculares (dificultades para la integración grupal). El rendimiento académico tiene una fuerte predominancia. Las actas sintetizan reuniones de padres, con los docentes o con los estudiantes.

Desde el año 2004, el Gabinete fue coordinado por la Secretaria de Coordinación de Relaciones Humanas, a cargo del Psicólogo Institucional, dependiente de la Dirección del CNAI. En el 2012 el cargo de Psicólogo Institucional es transferido al EOE y forma parte del plantel profesional en igualdad jerárquica.

Así como las diferentes dependencias del CNAI han cambiado a lo largo de su historia, lo mismo sucedió con el Gabinete; el cual tuvo distintas modalidades de trabajo. En un primer momento se asignó un profesional con rol de asistente educacional a cargo de cada curso, luego surgieron los cargos de 4 profesionales y, finalmente, se adoptó la actual conformación de equipo interdisciplinario.

De gabinete psicopedagógico y social a equipo de orientación educativa

Una de las principales modificaciones fue la transformación en un Equipo de Orientación reemplazando la denominación de “Gabinete Psicopedagógico y Social” con la cual fue creado este espacio. Esto no solamente representa una cuestión terminológica y denominativa, sino que implica el abandono de la impronta de las prácticas asistenciales e individualistas que caracterizaron a los “gabinetes escolares” desde mediados del siglo XX.

El concepto de “gabinete” remite a una visión asistencialista y patologizante de la práctica dentro de las instituciones educativas. Supone un espacio al cual se derivan aquellos alumnos que representan un problema para el docente, para la clase o para la escuela; un lugar al que se le demanda una solución cuasi mágica de tales conflictivas desde la mirada ingenua de suponer que se puede “torcer” o “revertir” el universo de factores que configuran una situación crítica. La concepción gabinetista promueve un estilo profesional omnipotente, que debe ocuparse de resolver todo, aún aquellas situaciones que lo exceden. A su vez, esta modalidad práctica, genera frustración, incertidumbre y ansiedad en

el profesional, exponiéndolo a los efectos del “síndrome de burnout”. Esta visión presenta un sujeto pasivo, que espera que otro resuelva su problema, y un profesional experto, capaz de resolver todos los asuntos.

Por otro lado, se define al equipo de orientación como un equipo de profesionales provenientes de diferentes disciplinas afines (principalmente psicología, servicio social y pedagogía), convocados para efectuar intervenciones individuales, grupales, institucionales o comunitarias con el fin de acompañar, orientar y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes, contribuir a una mejor calidad de vida institucional, fortalecer la convivencia escolar a través de los vínculos que humanizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la salud física y mental, y propiciar un clima que fomente aprendizajes significativos en los estudiantes. La resolución 239/14 del consejo federal de educación (CFE) propone la función de acompañamiento de los equipos, su conformación, el carácter interdisciplinario y su mirada institucional al momento de intervenir. Asimismo, el convenio colectivo de trabajo de los docentes universitarios (2014) también define las categorías con los términos “profesional o ayudante de equipo de orientación”.

Desde que el EOE se reorganizó en el año 2012 ha tenido una fuerte presencia en todas aquellas problemáticas vinculares, sociales y pedagógicas que refieren a los estudiantes del colegio actuando interdisciplinariamente, sin perder de vista las incumbencias profesionales específicas de cada uno sus miembros (Psicología, Servicio Social y Pedagogía), y con espíritu de promover la articulación con diferentes áreas de la UNMDP (SUS, SSU, DOVIE, Unidades Académicas, etc.) y organizaciones comunitarias, con la finalidad de potenciar los recursos existentes y optimizar las intervenciones para beneficio positivo de los estudiantes.

Enfoque y modalidad de trabajo

Las actividades y funciones están dirigidas a los distintos actores de la institución (directivos, profesores, preceptores, padres y estudiantes). Aunque su centro de acción son específicamente los estudiantes y su orientación psicoeducativa.

Las diferentes intervenciones se plantean desde un enfoque institucional, comunitario, interactivo, psicosocial y positivo. Se habla de institucional porque

el análisis y diagnóstico de las situaciones se realiza teniendo en cuenta la multiplicidad de sistemas de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento del colegio; de comunitario porque se considera que todo individuo despliega sus comportamientos en el seno de instituciones y comunidades que lo albergan; de interactivo porque el sujeto no permanece aislado dentro de esas instituciones o comunidades, sino que desarrolla distintos vínculos; de psicosocial porque esas interacciones generan un impacto en la persona y de positivo ya que se retoman los desarrollos teóricos y metodológicos de la psicología positiva, que proponen centrarse más en las potencialidades de los individuos y la prevención, que en el déficit y la curación de patologías. Asimismo, se apoya en un trabajo interdisciplinario que implica, por un lado, la articulación con los diferentes estamentos que componen al CNAI y, por otro, la interacción entre los profesionales que forman parte del EOE.

Modalidades de intervención

Actualmente, el EOE tiene tres modalidades de intervención definidas:

1) Por proyectos: planificación que se presenta anualmente a la dirección del establecimiento y en la cual se incorporan los proyectos que abarcan a los diferentes años en función de las necesidades propias de las edades de los estudiantes. Actualmente el EOE cuenta con los siguientes programas de intervención: Programa de Acompañamiento al Ingresante (1° ciclo básico –CB-), Programa de Acompañamiento al Ciclo Superior (4° ciclo superior – CS), Programa de Orientación Vocacional (3° CB y 5°-6° CS), Programa de Acciones Preventivas (todos los cursos), Programa de Inclusión Educativa (todos los cursos), Programa de Orientación y Asesoramiento en Gestión Pedagógica (docentes y equipo directivo), Programa de Formación de practicantes y residentes de carreras afines, Programa de Atención Permanente (todos los cursos), Programa de Convivencia (todos los cursos) y Programa de Seguimiento de las trayectorias educativas (todos los cursos). Si bien los programas son fijos y se repiten todos los años, a partir de la evaluación de la implementación se introducen modificaciones para optimizarlos.

2) Por pedidos de intervención: los docentes (profesores y preceptores) cuentan con un formulario para solicitar intervenciones puntuales frente a determinadas situaciones; y 3) Por demanda espontánea: tanto de padres como de estudiantes que se acercan a la sede a solicitar asesoramiento u orientación puntual sobre alguna cuestión).

Las diferentes intervenciones se plantean desde un enfoque institucional, comunitario, interactivo, psicosocial y positivo. Se habla de institucional porque el análisis y diagnóstico de las situaciones se realiza teniendo en cuenta la multiplicidad de sistemas de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento del colegio (Bassedas y otros, 1992), de comunitario porque se considera que todo individuo despliega sus comportamientos en el seno de instituciones y comunidades que lo albergan; de interactivo porque el sujeto no permanece aislado dentro de esas instituciones o comunidades, sino que desarrolla distintos vínculos; de psicosocial porque esas interacciones generan un impacto en la persona y de positivo ya que se retoman los desarrollos teóricos y metodológicos de la psicología positiva, que proponen centrarse más en las potencialidades de los individuos y la prevención, que en el déficit y la curación de patologías (Vera Poseck, 2006).

Asimismo, se apoya en un trabajo interdisciplinario que implica, por un lado, la articulación con los diferentes estamentos que componen al CNAI y, por otro, la interacción con los demás profesionales que forman parte del EOE.

Las técnicas de abordaje empleadas son variadas: entrevistas individuales y grupales; observaciones de situaciones áulicas y/o extra-áulicas; diagnósticos de situación; contacto y/o derivaciones con profesionales e instituciones externas; abordajes interinstitucionales; estrategias grupales (talleres, grupos de reflexión y discusión, paneles informativos, campañas de promoción de estilos de vida saludables, etc.); entre otras formas de intervención.

Finalmente, cabe destacar que existe un cierto grado de autonomía en el desarrollo de las funciones, otorgada por la propia formación técnica y científica de los profesionales. Esto significa que si bien trabaja en dependencia jerárquica tanto de la Dirección como de la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, sus criterios de evaluación, actuación y

decisión, y sus modalidades de abordaje y asistencia están regidas por normas profesionales y científicas a las que debe guardar fidelidad.

Plan Anual de Trabajo del EOE

A continuación se presenta un resumen de los principales programas que conforman la Planificación Anual del EOE-CNAI:

	AÑO ESCOLAR AFECTADO	OBJETIVO GENERAL
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL INGRESANTE	1°	Generar un espacio institucional – de responsabilidad del Equipo de Orientación Educativa- que permita la reflexión sobre la transición del nivel primario al secundario, la cotidianidad áulica y escolar, fomentando y reforzando entre los estudiantes la identidad grupal, la convivencia y el respeto a las diferencias.
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL CICLO SUPERIOR	4°	Facilitar la nueva conformación grupal, en el pasaje de un ciclo al otro para el desarrollo de la alfabetización académica; generando un espacio de análisis y reflexión sobre los aspectos involucrados y la incidencia de la institucionalidad escolar en este pasaje.
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL	3° ELECCIÓN DE MODALIDAD S.S.	Brindar un espacio de reflexión y orientación sobre los intereses vocacionales para promover: la expresión de inquietudes, identificar aptitudes, valorar preferencias y tomar conciencia de áreas de interés o agrado en el aprendizaje, ante la elección de modalidad para el secundario superior.
	5-6° ELECCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES	Reflexionar acerca de los factores que intervienen en la elección vocacional-ocupacional y la repercusión de los mismos en la situación individual, brindando herramientas y estrategias para la constitución de un proyecto educativo y profesional incluido dentro del proyecto de vida. Proponer y analizar diferentes estrategias y alternativas frente a los obstáculos manifestados en el proceso de elección vocacional-ocupacional.
PROGRAMA DE ACCIONES PREVENTIVAS	2°	Generar actividades preventivas bajo la modalidad de talleres, para el abordaje de temáticas específicas. Producto de demandas y / o detectadas por los actores intervinientes, según los distintos años escolares, para mejorar el desarrollo de los procesos educativos.
	5°	
PROGRAMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	TODOS LOS AÑOS	Las becas son un apoyo económico para los estudiantes y tienen como propósito garantizar el derecho individual y social a la educación. La población destinataria se encuentra conformada por aquellos estudiantes que en situaciones socioeconómicas desfavorables vean condicionadas la posibilidad de continuar su proyecto educativo en el CNAI.
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO EN GESTIÓN	TODOS LOS AÑOS	Asistencia técnica para la formulación, desarrollo, monitoreo y evaluación del Diseño Curricular vigente Asesorar a los directivos sobre los posibles impactos de la gestión institucional en la dimensión pedagógico- didáctica y toda información relevante y relativa al desarrollo curricular.

PEDAGÓGICA		<p>Brindar orientación y asesoramiento técnico para la elaboración de proyectos y/o programas relacionados con el desarrollo curricular</p> <p>Orientar, asesorar y proponer experiencias facilitadoras a los docentes como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos curriculares.</p> <p>Asesorar y orientar a docentes en tareas de planificación, ejecución, seguimiento, ajustes y evaluación del currículo en acción</p> <p>Orientar en el abordaje de situaciones problemáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Asesorar y/o colaborar en la elaboración y administración de instrumentos diagnósticos respecto de competencias del alumnado, en relación con la propuesta pedagógica del docente</p> <p>Participar en investigaciones relacionadas con la dimensión pedagógico- didáctica y de desarrollo curricular</p> <p>Orientar a los docentes que ingresan a la escuela en relación a los lineamientos pedagógicos institucionales.</p> <p>Diseñar e implementar conjuntamente con los docentes, en función de los diagnósticos institucionales y áulicos, secuencias didácticas que propicien un auténtico aprendizaje, conforme a los lineamientos curriculares.</p>
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PRACTICANTES y RESIDENTES de carreras afines	TODOS LOS AÑOS	Articular con cátedras o equipos docentes de diferentes unidades académicas de la UNMDP y otras instituciones educativas de nivel superior de la ciudad, a fin de recibir practicantes y/o residentes, dado que el EOE es un ámbito de ejercicio profesional de diferentes disciplinas se constituye también como un espacio para la formación y práctica de estudiantes de grado. Los estudiantes son supervisados por los integrantes del EOE.
PROGRAMA DE ATENCIÓN PERMANENTE	TODOS LOS AÑOS	Asesorar, orientar y atender a estudiantes, padres, docentes y directivos ante situaciones puntuales que demandan la intervención del EOE efectuadas a través de los pedidos de intervención.
PROGRAMA DE CONVIVENCIA	TODOS LOS AÑOS	Generar acciones tendientes a promover la convivencia escolar, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la revalorización de una cultura democrática.
PROGRAMA DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS	TODOS LOS AÑOS	Programa preventivo de situaciones de fracaso escolar y precarización de la inclusión de determinados estudiantes.

Tabla 2: Programas que conforman la Planificación anual del EOE-CNAI

Análisis y Perspectivas: principales cambios en la gestión institucional del EOE y puntos críticos

La orientación y acompañamiento de diferentes actores institucionales, con eje en las trayectorias estudiantiles, se convirtió en la esencia de las intervenciones del EOE. La mayoría de los pedidos de intervención recepcionados son

atendidos y los programas son llevados adelante anualmente y re-evaluados para el siguiente período. No obstante, la imagen de los profesionales del EOE con escasa presencia en la práctica educativa perdura y, en ocasiones, con una impronta peyorativa del rol y de las funciones. “no hacen nada”, “¿qué hace el gabinete?”, “nunca están” son expresiones comunes de algunos docentes. No tiene la misma predominancia en padres y estudiantes quienes evidencian una actitud favorable.

Por mail y/o en las correspondientes reuniones se comunica que cualquier docente (profesor o preceptor) ante la identificación de una situación que exceda su capacidad de abordaje y/o respuesta cuenta con el EOE para buscar ayuda y contención. Pocos son los profesores que acuden a pedir orientación. Las demandas mayormente provienen de padres, estudiantes y preceptores.

Toda intervención parte de la premisa de que el EOE no es un espacio en el cual se deleguen, deriven y/o se desentiendan de las problemáticas. Se promueve la “corresponsabilidad”, “trabajo colaborativo” y no la mera derivación entendiéndose por ella el depositar en el otro la responsabilidad de encarar la resolución de una problemática. Este es un punto crítico porque la mayoría de los actores institucionales sostienen un enfoque derivacionista y delegativo.

La práctica profesional del EOE tiene como fin preservar, resguardar y privilegiar el “interés superior” del niño, niña y adolescente (NNA); tomado como sujeto de derechos, ofreciéndole un espacio en el cual su palabra sea escuchada y funcionando como nexo ante los adultos. Asimismo, se sostiene la confidencialidad y el derecho a la privacidad, para ser protegido ante la generación de rumores, prejuicios y todo tipo de comunicación que no sea beneficiosa para su persona o su círculo familiar. Estos puntos se ajustan al contenido de la Declaración de los Derechos de los Niños y Adolescentes (DDNA), Convención Internacional de los Derechos de Niños y Adolescentes (CIDNA), la Ley de Educación Nacional (LEN) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los NNA, encuadres de cualquier práctica educativa. Este es un aspecto en el que se trabaja para fortalecer el conocimiento de los marcos normativos vigentes.

Finalmente, respecto a la modalidad de trabajo existe en la institución una creencia arraigada y errónea de que el EOE es un “tipo de consultorio clínico privado”, en el cual un profesional agente de salud realiza diagnósticos,

pronósticos y prescripción de tratamientos ante determinadas problemáticas.
Otro punto a revisar en la comunidad educativa del CNAI.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Período de tiempo

El presente estudio se focaliza en los pedidos de intervención realizados al Equipo de Orientación Educativa (EOE) del Colegio Nacional “Dr. Arturo Umberto Illia” durante el período 2012 a 2017 incluido; es decir se tomaron en consideración 6 ciclos lectivos consecutivos.

Pedidos de intervención

El EOE-CNAI entre sus modalidades de trabajo, como se expuso en el Capítulo 4, recepciona pedidos de intervención. La planilla de pedido de intervención representa un instrumento a través del cual los docentes (profesores y preceptores) y directivos pueden solicitar la participación y asesoramiento de los profesionales frente a una situación crítica. En este trabajo también se considerarán los pedidos efectuados de manera espontánea por las familias y los estudiantes.

Total de pedidos de intervención del período	518
Total de estudiantes abordados	393
Promedio de intervenciones por estudiante	1,3
Mínimo de intervenciones por estudiante	1
Máximo de intervenciones por estudiante	4

Tabla 3: Intervenciones

En el período de estudio se recibieron un total de 518 pedidos de intervención frente a situaciones críticas de estudiantes. Este valor se obtiene considerando tanto a los estudiantes con los que se trabajó una única vez en un año como aquellos con los que se trabajó en más de una ocasión a lo largo del período. Refleja la cantidad total de pedidos de intervención recibidos. Es importante aclarar que dado que la totalidad de pedidos recibieron una intervención puntual por parte del EOE-CNAI, a lo largo de este capítulo se utilizará indistintamente los términos “pedidos” e “intervenciones” para referirse tanto a las solicitudes recepcionadas como a las acciones efectuadas como respuestas. Es decir, se recibieron 518 solicitudes de intervención cada una de las cuales tuvo una intervención particular.

La totalidad de pedidos de intervención refieren a problemáticas que han atravesado o están atravesando los estudiantes. No se registra ninguna solicitud que apunte a mejorar o problematizar la enseñanza ni las condiciones institucionales; todas están dirigidas a “atender” al estudiantado y centradas en una mirada deficitaria (lo que no puede, las falencias, la falta de contención familiar, las dificultades, etc.).

Por otro lado, si únicamente contabilizamos a los estudiantes, sin tener en cuenta las repeticiones de solicitudes de intervención en diferentes años, el número se reduce a 393 estudiantes. Es decir, durante los años 2012-2017 el EOE-CNAI atendió variadas situaciones de 393 estudiantes diferentes. El promedio de intervenciones está indicando que varios estudiantes fueron abordados en más de una ocasión en años diferentes; sin embargo, aquellos estudiantes recurrentes son cuantitativamente menos. Por ello el promedio es de 1,3 intervenciones por estudiante y por año. En el lapso del período los estudiantes fueron abordados 1,3 veces; es indicador de un número de repeticiones de estudiantes con los que se intervino relativamente bajo. De los 393 estudiantes con los que se trabajó durante el período en cuestión, el valor máximo fue de 4 intervenciones anuales y el valor mínimo fue de 1. Es decir, hubo estudiantes con los que se intervino en una única ocasión, en un año determinado, y otros con los que se intervino hasta 4 veces, en cuatro años diferentes.

En la tabla 4 se presentan las cantidades y porcentajes de intervenciones realizadas de acuerdo a la recurrencia de los pedidos en el período de estudio:

	Cantidad	%
Estudiantes con 1 único pedido de intervención	291	74,0
Estudiantes con 2 pedidos de intervención	80	20,4
Estudiantes con 3 pedidos de intervención	21	5,3
Estudiantes con 4 pedidos de intervención	1	0,3
	393	100,0

Tabla 4: Cantidad de pedidos de intervención por estudiantes

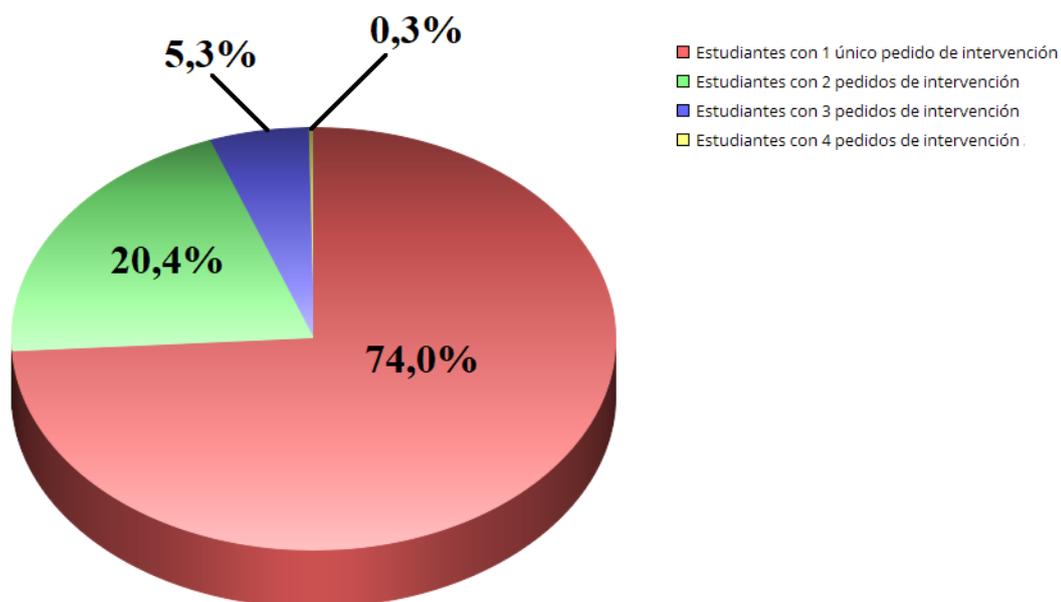


Gráfico 1: Porcentajes de estudiantes con pedidos de intervención recurrentes, EOE-CNAI, 2012-2017

Por lo tanto, el 74% de los pedidos de intervención recepcionados en el período no se repitieron; mientras que 26% restante implicó la reiteración del pedido (por el mismo motivo u otro diferente) en más de 2 ocasiones a lo largo del período indagado.

La tabla 5 expone el total de pedidos de intervención distribuidos por año lectivo y curso al que pertenecen los estudiantes:

<i>Año</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Total general</i>
2012	11	15	13	10	5	5	-	59
2013	22	21	13	16	8	12	-	92
2014	13	21	16	30	20	10	-	110
2015	22	20	26	11	5	13	-	97
2016	31	18	12	15	9	7	-	92
2017	13	25	7	11	4	7	1	68
Total general	112	120	87	93	51	54	1	518

Tabla 5: Total de pedidos de intervención distribuidos por año lectivo y curso

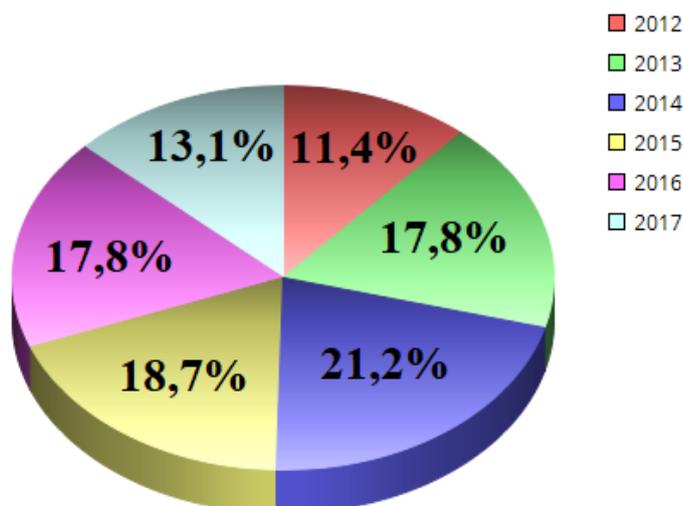


Gráfico 2: Porcentajes de pedidos de intervención por año, EOE-CNAI, 2012-2017

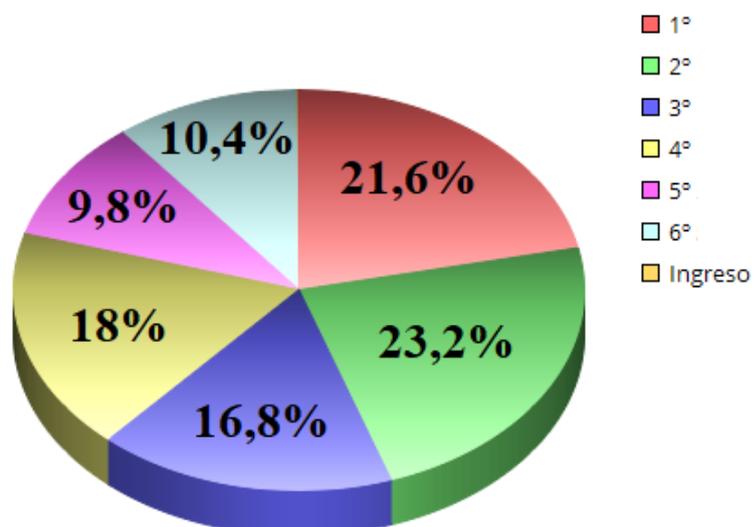


Gráfico 3: Porcentajes de pedidos de intervención por curso, EOE-CNAI, 2012-2017

El ciclo lectivo en el cual hubo un mayor número de solicitudes de intervención fue el 2014 y la situación contraria se dio en el 2012. El curso del cual se registra una mayor cantidad de pedidos de intervención fue 2º y la situación contraria se dio en 5º. Sin embargo, se puede concluir que no se hallan diferencias significativas entre las cantidades de pedidos recepcionados en los diferentes años y en los distintos cursos.

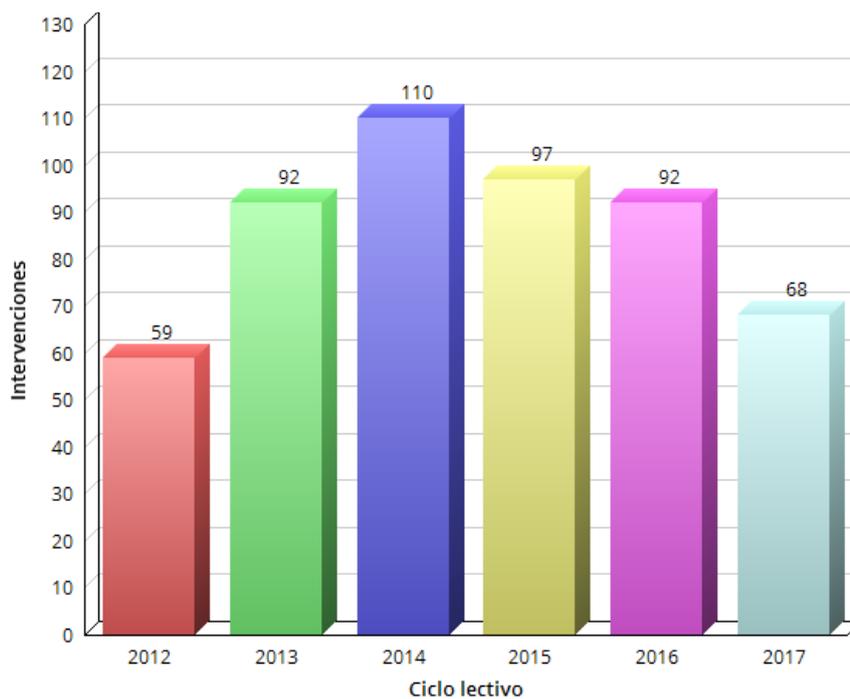


Gráfico 4: Cantidad total intervenciones por año, EOE-CNAI, 2012-2017

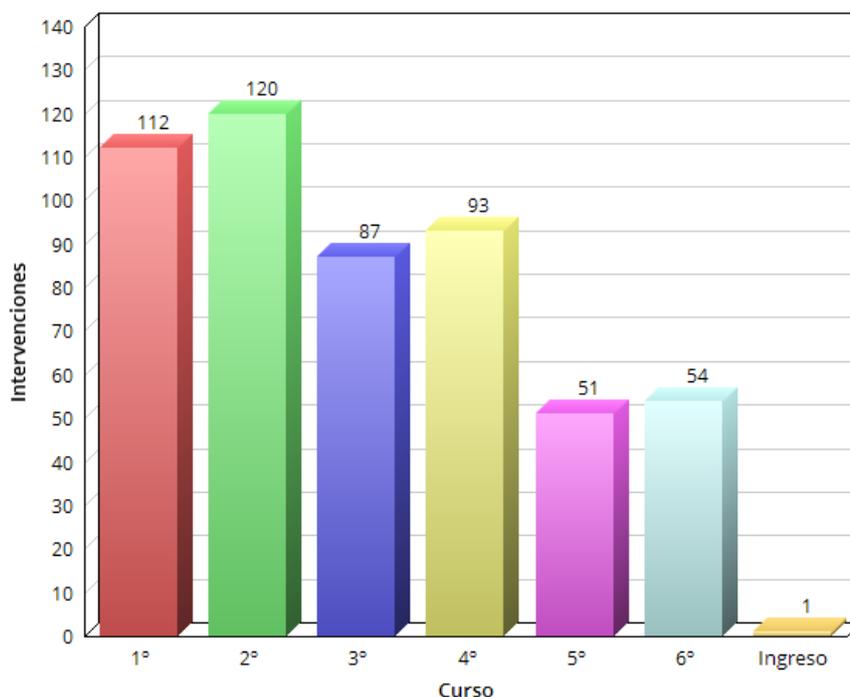


Gráfico 5: Cantidad total de intervenciones por curso, EOE-CNAI, 2012-2017

Como puede observarse en el último gráfico el Ciclo Básico (1°, 2° y 3°) agrupa el mayor número de solicitudes de intervención (319). Esto es el 61,6% de las solicitudes de intervención recibidas en el período 2012-2017 corresponden al Ciclo Básico y en su mayoría al curso 2° (23,2%). Los 2 primeros cursos (1° y

2°) registran un 50% más de pedidos de intervención que los 2 últimos cursos (5° y 6°). Visualizamos una tendencia decreciente en las cantidades de solicitudes recepcionadas por curso, de modo que a medida que aumenta el curso disminuyen entre un 20%-50% respecto a los 2 primeros cursos.

El ingreso registra una sola intervención puesto que el EOE no tiene participación en el mismo, pero se realizó una colaboración ante una problemática puntual que lo ameritaba.

La siguiente tabla resume los datos hallados:

	Cantidades	%
1°	112	21,6
2°	120	23,2
3°	87	16,8
Total CB	319	61,6
4°	93	18,0
5°	51	9,8
6°	54	10,4
Total CSO	198	38,2
Ingreso	1	0,2
Total Ingreso	1	0,2
TOTAL	518	

Tabla 6: Cantidad de intervenciones por curso y ciclo académico

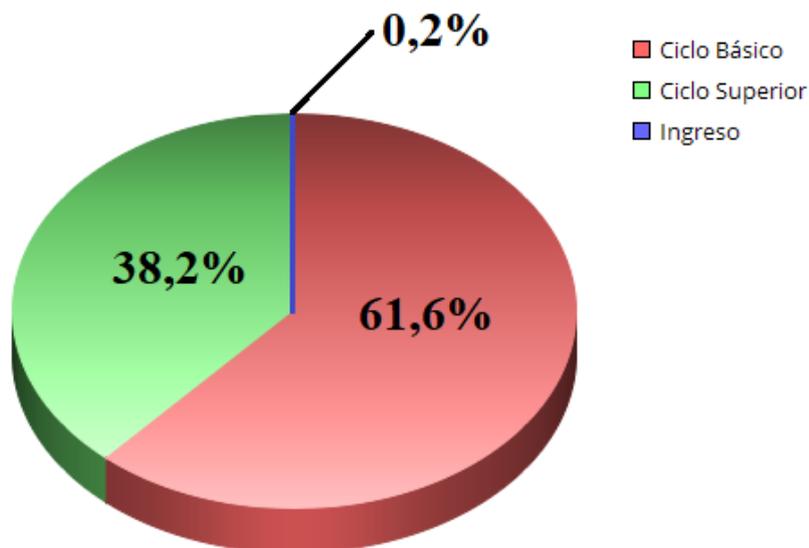


Gráfico 6: Porcentajes de pedidos de intervención por ciclo académico, EOE-CNAI, 2012-2017

Cantidad de intervenciones por estudiante y tiempo de respuesta

La cantidad de intervenciones nos posibilita visualizar todas aquellas acciones que se realizaron ante un pedido de intervención puntual. Las intervenciones se pueden analizar desde dos dimensiones: 1) Cantidad y 2) Tiempo.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Totales
Cantidad PROMEDIO	3,56	4,03	3,25	3,72	4,12	6,01	4,12
Cantidad mínima	1	1	1	1	1	2	1,17
Cantidad máxima	15	19	12	17	15	23	16,83

Tabla 7: Cantidad promedio, mínima y máxima de intervenciones por año lectivo

La cantidad promedio de acciones realizadas por cada pedido de intervención recibido es de aproximadamente 4. Es decir, ante cada situación se llevan a cabo en promedio aproximadamente 4 acciones para abordarlo. La cantidad promedio mínima de acciones registradas es 1,17 y la máxima 16,83. El pedido que tuvo menos acciones registro una cantidad de 1 y el que tuvo mayor número implicó 23.

El tiempo de respuesta mide la cantidad de días que se tardó en brindar la primera acción para comenzar el abordaje del pedido de intervención.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Totales
Tiempo PROMEDIO	3,40	3,51	4,77	2,84	4,49	5,41	4,07
Tiempo mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Tiempo máximo	35	27	33	35	28	41	33,17

Tabla 8: Tiempo de respuesta promedio, mínimo y máximo

El tiempo promedio de respuesta es de aproximadamente 4 días de recepcionado el pedido. El pedido que más rápido se atendió implicó una intervención el mismo día que se recibió y el que mayor demora en la respuesta registró contabiliza 41 días. La amplitud registrada entre el tiempo promedio mínimo (0) y el máximo (33,17) se debe a la distribución de recursos humanos del EOE-CNAI priorizando los pedidos de intervención de acuerdo a la complejidad de la situación y urgencia.

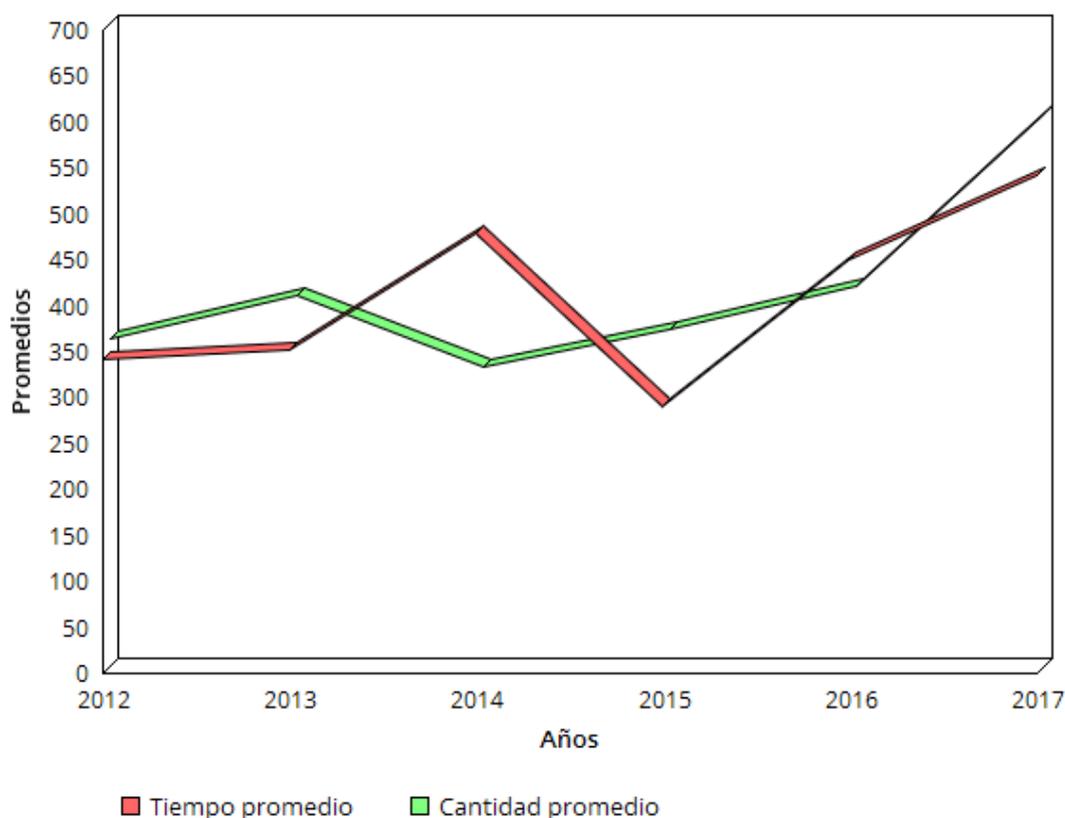


Gráfico 7: Tiempo y Cantidad promedio de intervenciones, EOE-CNAI, 2012-2017

El gráfico nos posibilita visualizar que el año 2014 es el que registra aumento en los tiempos de respuesta y baja en las cantidades; coincidente con la licencia prolongada por razones médicas de una de las profesionales del EOE. En menor medida situación similar se registra en el 2016, por la jubilación de un integrante y la continuidad de la licencia médica de otro. En los demás años la cantidad promedio de intervenciones por pedido supera al tiempo promedio de respuesta; es decir, aunque se demore en atender un pedido, las acciones realizadas ante el mismo son variadas.

Tipos de intervenciones

Las intervenciones identificadas fueron:

Tipo de intervención	Abreviatura
Entrevista Ampliatoria con Preceptor/Profesor	EPrA
Entrevista con el estudiante	EE
Entrevista con la madre	Em
Entrevista con el padre	Ep
Entrevista con la familia (ambos padres o responsable legal)	Ef
Entrevista Informativa con Preceptor/Profesor	EPrI
Informe Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo)	ID
Informe Externo (para profesional o autoridades. Solicitud o recepción)	IE
Entrevistas de Seguimiento con Estudiante	ESE
Seguimiento a través de Preceptor	SPR
Contacto telefónico Madre	CTm
Contacto telefónico Padre	CTp
Contacto telefónico con la familia (cualquier integrante)	CTf
Mail Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo)	Md
Contacto Profesional Externo (psicólogo, médico, asistente social, psicopedagogo, otros).	CP
Entrevista Equipo Directivo	ED
Revisión Documental situación académica del estudiante	RD
Gestión de Beca	GB
Entrevista Grupal	Egr
Talleres	T
Intervención en Aula	IA
Visita domiciliaria	V
Plan de Continuidad/Contingencia Pedagógica	PCP
Solicitud excepcional a Dirección	SD
Entrevistas de Mediación	M

Tabla 9: Tipos de intervenciones

A continuación se describen las características de dichas intervenciones:

- **Entrevista Ampliatoria con Preceptor/Profesor:** Consiste en un encuentro con el docente (preceptor o profesor) a fin de explorar la situación por la cual demanda y recabar mayor información.
- **Entrevista con el estudiante:** Entrevista exploratoria y operativa con el estudiante por quien se demanda. En ella se abordan aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos de la situación que motiva el pedido de intervención.
- **Entrevista con la madre:** Entrevista exploratoria y operativa con la madre del estudiante por quien se solicita intervención. En ella se

abordan aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos de la situación, y se realizan sugerencias y recomendaciones psicoeducativas.

- **Entrevista con el padre:** Entrevista exploratoria y operativa con el padre del estudiante por quien se solicita intervención. En ella se abordan aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos de la situación, y se realizan sugerencias y recomendaciones psicoeducativas.
- **Entrevista con la familia:** Entrevista exploratoria y operativa con ambos padres o responsable legal del estudiante por quien se solicita intervención. En ella se abordan aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos de la situación, y se realizan sugerencias y recomendaciones psicoeducativas.
- **Entrevista Informativa con Preceptor/Profesor:** Consiste en un encuentro con el docente (preceptor o profesor) a fin de brindar información, a modo de devolución, y sugerencias o recomendaciones para acompañar al estudiante.
- **Informe Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo):** Presentación de un informe escrito con indicaciones y sugerencias para acompañar al estudiante.
- **Informe Externo (profesional o autoridades):** Implica la solicitud de un informe a un profesional/autoridad externa o la recepción de un informe por parte de un profesional/autoridad externa ante la situación de un estudiante.
- **Entrevistas de Seguimiento con Estudiante:** Entrevistas en las cuáles se analiza la evolución psicológica, social o pedagógica de la situación del estudiante y se realizan indicaciones o recomendaciones.
- **Seguimiento a través de Preceptor:** Implica la solicitud al preceptor de observar al estudiante e informar al EOE aspectos puntuales de sus actitudes o conductas en clase o en recreos.
- **Contacto telefónico Madre:** Comunicación telefónica con la madre de un estudiante por quien se solicita intervención para efectuar una cita, recabar información o realizar alguna consulta puntual.

- **Contacto telefónico Padre:** Comunicación telefónica con el padre de un estudiante por quien se solicita intervención para efectuar una cita, recabar información o realizar alguna consulta puntual.
- **Contacto telefónico con la familia (cualquier integrante):** Comunicación telefónica con cualquier integrante de la familia de un estudiante por quien se solicita intervención para efectuar una cita, recabar información o realizar alguna consulta puntual.
- **Mail Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo):** Comunicación por mail con profesores, preceptores o equipo directivo con indicaciones y recomendaciones puntuales para el acompañamiento de un estudiante.
- **Contacto Profesional Externo (psicólogo, médico, asistente social, psicopedagogo, otros):** Implica una comunicación telefónica, por mail o personalmente con un profesional externo a fin de compartir apreciaciones acerca de la situación de un estudiante puntual.
- **Entrevista Equipo Directivo:** Entrevista con las autoridades del establecimiento a fin de informar aspectos de determinada situación de un estudiante, abordar conjuntamente o tomar una decisión institucional ante una situación puntual.
- **Revisión Documental situación académica del estudiante:** Implica la revisión y análisis de registros internos de la institución (registros de inasistencias, sanciones, trayectoria académica, información del departamento Alumnos, etc.) como de elementos propios de un estudiante (carpetas, cuadernos de comunicaciones, etc.).
- **Gestión de Beca:** Implica la gestión para que el estudiante acceda al beneficio de una beca de la universidad, de materiales a través del Club de Padres o de copias de apuntes a través de la fotocopidora. Es una intervención por fuera del programa de inclusión educativa que administra desde el EOE-CNAI las becas asignadas por la Universidad al colegio.
- **Entrevista Grupal:** Entrevista exploratoria y operativa con un grupo de estudiantes por quien se demanda o compañeros de otro/s estudiante/s por quien se demanda. En ella se abordan aspectos psicológicos,

sociales y pedagógicos de la situación que motiva el pedido de intervención.

- **Talleres:** Implica la realización de talleres sobre temáticas específicas, en aula, y como respuesta a una demanda de intervención. No son los talleres que forman parte de los programas que tiene el EOE.
- **Intervención en Aula:** Implica la realización de observaciones o de una charla para abordar una situación puntual.
- **Visita domiciliaria:** Implica un contacto con la familia en el domicilio u otro espacio externo. Se incluye en esta categoría la visita a la casa del estudiante, a hospitales/clínicas, a salas velatorias o cualquier otro espacio externo a la escuela.
- **Plan de Continuidad/Contingencia Pedagógica (PCP):** Implica la planificación, organización, diseño e implementación de una propuesta pedagógica para sostener la continuidad educativa de estudiantes afectados por cuestiones de salud.
- **Entrevistas de Mediación:** Implica la realización de entrevistas de reflexión, diálogo y conciliación frente a disputas o situaciones conflictivas entre estudiantes o grupos de estudiantes.
- **Solicitud excepcional a Dirección:** Implica la presentación de informe y la solicitud de una medida excepcional al Equipo Directivo (en general vinculados a reserva de matrícula, extensión del cierre de cuatrimestre, completa carrera, PCP, régimen de inasistencias u otra que requiera la consideración de las autoridades de la escuela).

Intervenciones	Cant.	%
EPrA	212	10,2
EE	387	18,6
Em	145	7,0
Ep	45	2,2
Ef	72	3,5
EPri	189	9,1
ID	73	3,5
IE	32	1,5
ESE	58	2,8
SPR	164	7,9
CTm	34	1,6
CTp	3	0,1
CTf	6	0,3

Md	15	0,7
CP	46	2,2
ED	85	4,1
RD	265	12,7
GB¹	3	0,1
Egr	172	8,2
T	12	0,6
IA	5	0,2
V	19	0,9
PCP	21	1,0
M	12	0,6
SD	10	0,5
	2085	100,0

Tabla 10: Cantidades y porcentajes según tipo de intervención

El total de intervenciones realizadas, con todos los estudiantes por lo cuales se recibieron solicitudes, fue de 2085. Las formas de intervención son variadas, dependiendo de cada situación particular, sin embargo Entrevistas con el Estudiante (18,6%), Revisión Documental (12,7%) y Entrevista Ampliatoria con Preceptor/Profesor (10,2%) son la que registran una frecuencia mayor. En cada situación se emplea una combinación de estrategias de intervención que surge del análisis de la misma.

En los siguientes cuadros se agruparon las intervenciones en función de los actores con los cuales se trabajó puntualmente:

1) Abordaje con familias

Tipo de intervención
Entrevista con la madre
Entrevista con el padre
Entrevista con la familia (ambos padres o responsable legal)
Contacto telefónico Madre
Contacto telefónico Padre
Contacto telefónico con la familia (cualquier integrante)
Gestión de Beca
Visita domiciliaria

2) Abordaje con estudiantes

¹ Es una intervención por fuera del programa de inclusión educativa que administra desde el EOE-CNAI las becas asignadas por la Universidad al colegio, implica en promedio el abordaje de 50 estudiantes por año y es llevado a cabo por la trabajadora social. En este caso se hace referencia a Gestión de Beca como una estrategia puntual para un estudiante que no está incluido en el mencionado programa.

Tipo de intervención
Entrevista con el estudiante
Entrevistas de Seguimiento con Estudiante
Entrevista Grupal
Talleres
Intervención en Aula
Plan de Continuidad/Contingencia Pedagógica
Entrevistas de Mediación

3) Abordaje con docentes (preceptores/profesores)

Tipo de intervención
Entrevista Ampliatoria con Preceptor/Profesor
Entrevista Informativa con Preceptor/Profesor
Informe Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo)
Seguimiento a través de Preceptor
Mail Docente (a Profesores, Preceptores y Equipo Directivo)

4) Abordaje con directivos

Tipo de intervención
Entrevista Equipo Directivo
Solicitud excepcional a Dirección

5) Contacto con profesionales externos

Tipo de intervención
Informe Externo (para profesional o autoridades. Solicitud o recepción)
Contacto Profesional Externo (psicólogo, médico, asistente social, psicopedagogo, otros).

6) Revisión de documentos escolares internos

Tipo de intervención
Revisión Documental situación académica del estudiante

Los porcentajes correspondientes a cada categoría se detallan en el siguiente cuadro:

	Cant.	%
Abordaje con familias	327	15,7
Abordaje con estudiantes	667	32,0
Abordaje con docentes (preceptores/profesores)	653	31,3
Abordaje con directivos	95	4,6
Contacto con profesionales externos	78	3,7
Revisión de documentos escolares internos	265	12,7
	2085	100,0

Tabla 11: Cantidad y porcentajes según categorías de intervención

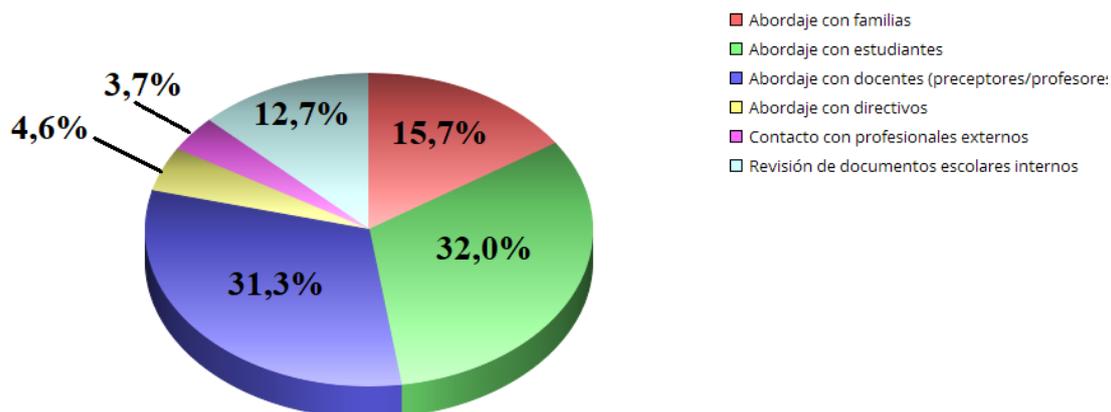


Gráfico 8: Porcentajes según tipos de intervención, EOE-CNAI, 2012-2017

De modo que las formas de intervención predominantes incluyen el trabajo con los estudiantes (32%) y con los docentes (preceptores/profesores) (31,3%). Es decir que en la mayoría de pedidos de intervención recibidos se trabajó con el estudiante y/o con los docentes que solicitaron la intervención.

Intervenciones con la totalidad de estudiantes ingresantes al colegio en el período

Durante el período de estudio ingresaron a la institución 933 estudiantes (teniendo en cuenta tanto la modalidad de Ingreso Directo –ID- como la de Ingreso por Examen –IE), como se dijo anteriormente se recibieron 393 pedidos de intervención. De modo que, se puede concluir que en total el EOE trabajó con el 42,1% de los estudiantes ingresados entre los años 2011-2017.

Año	Cantidad IE	Cantidad ID
2011	100	28
2012	100	32
2013	100	30
2014	100	32
2015	100	35
2016	100	32
2017	100	44
	700	233
		933

Total de estudiantes del período 2012-2017	933
Total de intervenciones del EOE	393
% de intervenciones con estudiantes	42,1

Tabla 12: Cantidad de estudiantes según IE/ID y porcentaje de intervención sobre ingresantes del período.

Intervenciones con estudiantes del Ingreso Directo (ID)

El colegio tiene un sistema de ingreso selectivo mediante el cual acceden dos grupos de estudiantes:

- 1) Aquellos mejores promedios de las escuelas de gestión pública de la ciudad, quienes están exceptuados de rendir el examen de ingreso. Son los denominados estudiantes por Ingreso Directo (ID).
- 2) Aquellos estudiantes que deben rendir y aprobar el ingreso. Son los estudiantes que denominaremos de Ingreso por Examen (IE).

Tradicionalmente el colegio contaba con un sistema de ingreso eliminatorio por examen y la matrícula se componía mayormente de estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada de la ciudad. En el 2010 las autoridades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través del Consejo Superior, toman la decisión de solicitar modificaciones al ingreso como parte de políticas inclusivas. Es así que el sistema deja de ser eliminatorio, para ser selectivo e incorporar estudiantes que por su destacada trayectoria académica en la escuela primaria ingresaran de forma directa. Tal decisión provocó innumerables críticas por parte de una comunidad educativa que sostenía la excelencia académica en base a las competencias de los estudiantes, sondeadas a través de rigurosos exámenes de ingreso y un orden de mérito. Por ello mismo, una vez puesta en marcha la Ordenanza de Consejo Superior que habilita el Ingreso Directo, diversos prejuicios y estereotipos comenzaron a circular sobre los estudiantes ingresantes a través de dicha modalidad.

La cantidad de ingresantes directos por año y las intervenciones efectuadas por EOE-CNAI quedan plasmadas en la siguiente tabla:

Año	Cantidad ID	Cantidad de intervenciones	%
2011	28	9	32,1
2012	32	15	46,9
2013	30	19	63,3
2014	32	14	43,8
2015	35	16	45,7
2016	32	12	37,5
2017	44	6	13,6
	233	91	39,1

Tabla 13: Cantidad de intervenciones con estudiantes del ID

El 2013 es el año que registra un mayor número de intervenciones del EOE-CNAI con los estudiantes de ID. De 30 estudiantes que ingresaron bajo esa modalidad se recibieron 19 pedidos de intervención, esto se trabajó

aproximadamente con un 63% de los estudiantes de ID. En cantidades totales durante el período 2012-2017 ingresaron de manera directa 233 estudiantes y el EOE-CNAI trabajó con 91 de ellos, es decir con poco más del 39% (porcentaje de intervenciones con estudiantes de ID sobre el total de estudiantes de ID).

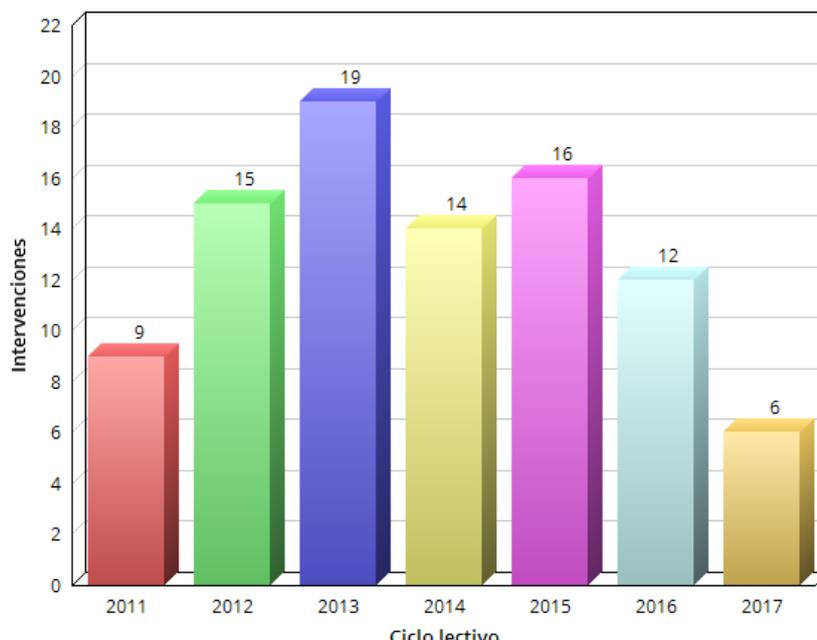


Gráfico 9: Cantidad total de intervenciones con estudiantes de Ingreso Directo, EOE-CNAI, 2012-2017

La siguiente tabla nos permite comparar la cantidad de intervenciones de estudiantes de ID con la de estudiantes de IE:

Cantidad de intervenciones con estudiantes de ID	91	23,2
Cantidad de intervenciones con estudiantes IE	302	76,8
Total	393	

Tabla 14: Cantidad y porcentaje de intervenciones distribuidas por estudiantes IE/ID.

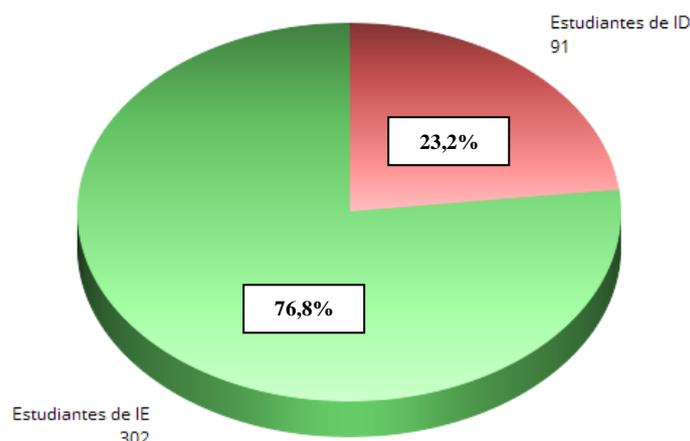


Gráfico 10: Porcentajes de intervenciones diferenciadas por Ingreso Directo e Ingreso por Examen, EOE-CNAI, 2012-2017.

De los 393 estudiantes con los que el EOE-CNAI trabajó durante el período 2012-2017, un 76,8% corresponden al ingreso por examen (IE) y un 23,2% al ingreso directo (ID).

Intervenciones con estudiantes que pidieron pase o fueron dados de baja

A continuación se analizarán las intervenciones efectuadas con dos grupos especiales de estudiantes:

- 1) Aquellos que por diversos motivos solicitaron pase a otras instituciones
- 2) Aquellos que por no cumplir con el requisito académico (no desaprobar más de 2 asignaturas en el turno de examen febrero-marzo, es decir la imposibilidad reglamentaria de pasar al curso siguiente con más de 2 asignaturas previas).

Obviamente, las intervenciones referidas aquí son previas a que alguna de las situaciones antes contempladas acontezca.

	<i>Bajas</i>	<i>Intervención EOE</i>	<i>%</i>
2012	7	1	14,3
2013	17	9	52,9
2014	8	8	100,0
2015	12	12	100,0
2016	7	7	100,0
2017	10	8	80,0
Total	61	45	73,8

	Pases	Intervención EOE	%
2012	0	0	-
2013	7	3	42,9
2014	2	1	50,0
2015	12	5	41,7
2016	7	5	71,4
2017	6	1	16,7
Total	34	15	44,1

	Total Estudiantes	Total intervenciones	%
2012	7	1	14,3
2013	24	12	50,0
2014	10	9	90,0
2015	24	17	70,8
2016	14	12	85,7
2017	16	9	56,3
Total	95	60	63,2

Tabla 15: Cantidades y porcentajes de intervenciones con estudiantes que pidieron pases o fueron dados de baja

Durante el período 2012-2017 se intervino con casi el 74% de los estudiantes que tuvieron que irse del colegio por no cumplir con el requisito académico de menos de 2 materias previas y con poco más del 44% de estudiantes que solicitaron pase a otras instituciones. Es decir, se intervino con el 63% de los estudiantes que se fueron del colegio bajo alguna de las dos modalidades antes mencionadas.

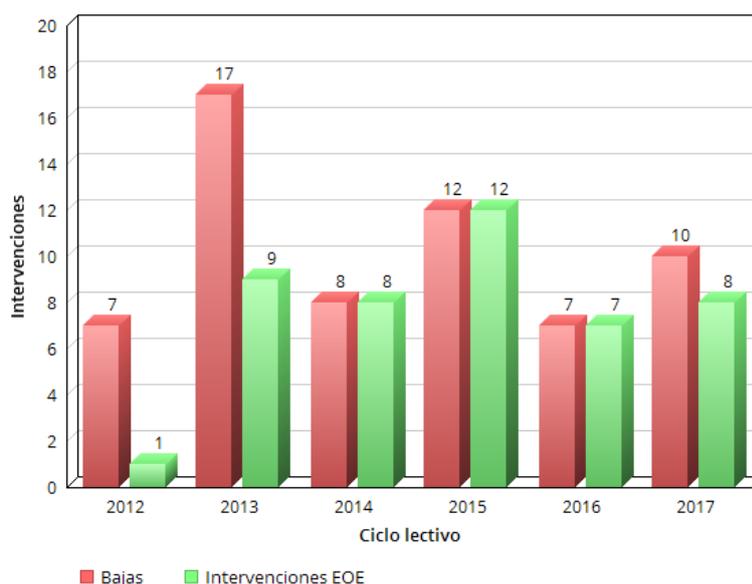


Gráfico 11: Cantidad total de intervenciones con estudiantes dados de baja por requisito académico reglamentario, EOE-CNAI, 2012-2017

En el gráfico puede observarse que en los años 2014 a 2016 inclusive el EOE-CNAI intervino con la totalidad de estudiantes que posteriormente debieron abandonar la institución.

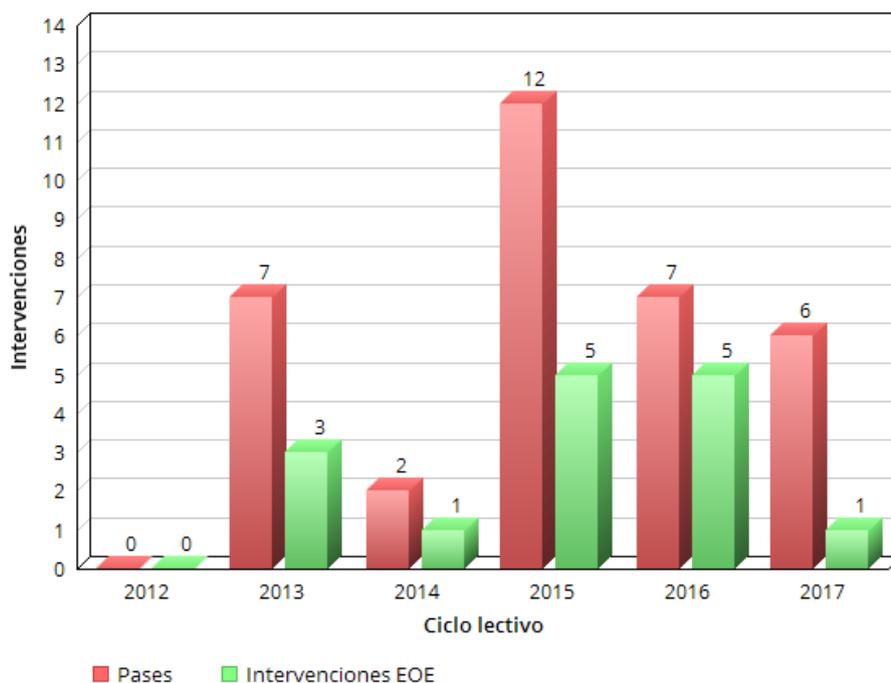


Gráfico 12: Cantidad total de intervenciones con estudiantes que solicitaron pases, EOE-CNAI, 2012-2017

A diferencia de lo que sucede con las bajas, en este gráfico puede observarse la disparidad entre el número de estudiantes que solicitaron pases y la intervención previa del EOE-CNAI con los mismos. Es decir, en ninguno de los años considerados se intervino con la totalidad de estudiantes que solicitaron pases.

Carácter de la demanda

Esta variable expone la intención de quien efectúa el pedido de intervención, es decir cuál es el objetivo que promueve su demanda.

Las categorías que se identificaron son:

INFORMATIVO: En este caso quien efectúa el pedido de intervención lo hace informando una situación puntual, de la cual no es testigo ni presencia, sino que es resultante de alguno o algunos de los siguientes ítems:

- la recepción de documentación (informes de profesionales, certificaciones, oficios judiciales o documentación externa similar);

- la presentación de datos de los sistemas de información internos (inasistencias, sanciones, calificaciones o similar);
- la transmisión de dichos, expresiones o comentarios del estudiante sujeto de derivación o de sus compañeros;
- la comunicación por parte de alguno de los progenitores o responsables.

Su estilo de redacción emplea verbos o expresiones que en 3° persona dan cuenta de manifestaciones, situaciones o sucesos puntuales que afectan la vida familiar, académica o personal del estudiante sujeto de derivación. Asimismo, en la forma de estructurar el pedido de intervención se busca resaltar que son otros (padres, responsables, compañeros, profesores, preceptores o Dirección) quienes aportan datos para generarlo.

Su principal intencionalidad es en primer lugar “poner en conocimiento”, informar sobre algún hecho puntual sobre el cual se enfatiza o tiene una importancia que se recalca. En segundo lugar se apunta a transmitir información.

OBSERVACIÓN: El pedido de intervención es promovido a partir de un hecho o situación que se observa, que resulta llamativo, en el estudiante o estudiantes sujetos de derivación. La observación implica que quien demanda ha prestado atención sobre algún aspecto del sujeto de derivación, es por lo tanto con mayor implicación personal. Esto es que el pedido surge como resultado de la observación directa en algún espacio escolar (aula, clase, recreo o similar) y no de expresiones, manifestaciones o comentarios del estudiante sujeto de la demanda o de terceros.

Su estilo de redacción es de tipo descriptivo, dado que se describen comportamientos, actitudes o estados de ánimo de los sujetos de derivación. Asimismo, en la forma de estructurar el pedido de intervención se deja en claro que recurrentemente, con cierta frecuencia o en reiteradas veces se ha visualizado determinado comportamiento, actitudes o estados de ánimo.

Si bien su principal intencionalidad también apunta a informar comportamientos, actitudes o estado de ánimo de un estudiante o un grupo de estudiantes; sin embargo, adquiere una implicación mayor que la demanda de

carácter informativo, dado que quien la efectúa ha prestado atención sobre los sujetos de derivación.

DELEGATIVO: En este caso quien realiza el pedido de intervención se desentiende del mismo en el sentido que refiere a que lo hace a pedido de un tercero (Jefatura de Preceptores o Dirección).

Su estilo de redacción es impersonal, se suele aclarar quién indicó expresamente el pedido de intervención y se acompaña de cierta urgencia. Por lo general, refieren a situaciones ambiguas, con pocos detalles, sin claridad respecto al motivo de la demanda.

La intencionalidad es solicitar algo puntual, opera como un pedido de realización de “algo” frente a una situación que se considera preocupante sin especificar detalles más allá de algún dato objetivo (inasistencias, calificaciones, comunicación por parte de un tercero).

INTERROGATIVO: El pedido de intervención es resultante de charlas, conversaciones o consultas reiteradas, sean presenciales o a través de medios virtuales (Facebook, Whatsapp o similar), al estudiante o estudiantes sujetos de la demanda de intervención. El estudiante no expresa espontáneamente deseos de hablar sobre determinada situación, sino que el mismo es fomentado por la insistencia de quien efectúa el pedido.

Su estilo de redacción es bastante personal, en tanto se hacen alusiones sobre episodios vitales o situaciones personales del sujeto de la demanda emanadas en tales encuentros o conversaciones. Implica un desdibujamiento de roles en tanto que quien demanda (profesor o preceptor) asumió una responsabilidad vinculada con la exploración de aspectos personales de los sujetos.

En primer lugar, la intencionalidad es exponer o presentar lo que a modo de “hallazgo” ha emergido; es decir, informar lo que se ha identificado del modo antes descripto. A su vez, solicita intervención con cierta urgencia para que se aborde la situación identificada.

SOLICITUD: El pedido de intervención se realiza porque un tercero así lo solicita.

Su estilo de redacción es impersonal, tiende a ser objetivo depositando la responsabilidad del pedido en el tercero que lo solicita al detectar comportamientos, actitudes, estados de ánimo o algún hecho puntual. Suele acompañarse de alguna información que describe el motivo por el cual se demanda. Asimismo, quien efectúa la demanda suele confirmar tal motivo y puede aportar más datos sobre el mismo.

Presenta 4 tipos definidos que a continuación se describen:

SOLICITUD DEL ALUMNO: La demanda es promovida por el propio estudiante a través del preceptor o profesor. Es decir, el pedido de intervención se realiza porque el estudiante se acercó a quien lo efectúa para pedirlo expresamente. No se considera una demanda espontánea del alumno, puesto que no se acercó por sí solo al EOE, sino que lo hizo mediante un tercero (preceptor o profesor).

SOLICITUD DE LA MADRE/PADRE/RESPONSABLE: La demanda es promovida por la madre, padre, ambos o el responsable a través del preceptor o de la Dirección. Es decir, el pedido de intervención se realiza porque la madre, el padre, ambos o el responsable legal se acercaron a quien lo efectúa para pedirlo expresamente. No se considera una demanda espontánea, puesto que no se acercó por sí solo al EOE, sino que lo hizo mediante un tercero (preceptor o Dirección).

SOLICITUD DE PADRES DE COMPAÑEROS: En este caso la demanda se genera a partir del pedido de padres de compañeros, en función de identificar conductas, actitudes, estados de ánimo o algún episodio particular, sea presencialmente o por medios virtuales, que los alerta. Es decir, quien efectúa la demanda lo hace en base a la solicitud de terceros (padres de compañeros).

SOLICITUD DE INFORME DE PROFESIONAL EXTERNO: La demanda se efectúa a partir de un pedido de un profesional externo, por lo general consistente en la elaboración de un informe y acompañado de un certificado o nota que lo indica. No se incluye en esta categoría aquellos en los que alguno de los progenitores o el responsable legal se acercó espontáneamente al EOE

a efectuar el informe, sino aquellos que se hicieron mediante la intervención de un tercero (por lo general el preceptor).

<i>Carácter</i>	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total general	%
Delegativo	-	2	5	-	4	-	11	2,8
Informativo	20	28	30	27	27	21	153	39,0
Interrogativo	-	1	-	-	1	-	2	0,5
Observación	21	18	12	12	9	17	89	22,7
Solicitud de informe de profesional externo	-	-	1	-	-	2	3	0,8
Solicitud de la madre/padre/responsable	11	11	6	13	13	7	61	15,6
Solicitud de padres de compañeros	-	-	-	-	1	1	2	0,5
Solicitud del alumno	4	20	15	6	10	16	71	18,1
Total general	56	80	69	58	65	64	392	100,0
Generadas por el EOE	126							
Total demandas	518							

Tabla 16: Cantidades y porcentajes de intervenciones de acuerdo al carácter de la demanda y por año lectivo

En su mayoría el carácter con que se efectúa la demanda encuadra en lo que ha sido definido como informativo (39%) y observación (22,7%).

El siguiente gráfico nos permite visualizar la distribución de porcentajes en cada una de las categorías identificadas:

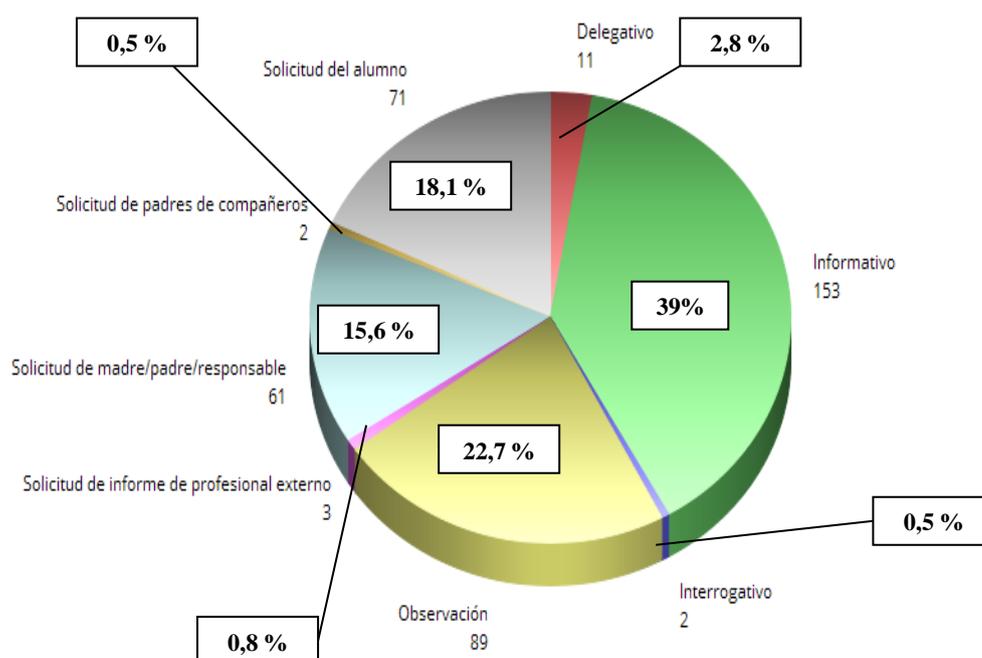


Gráfico 13: Carácter de la demanda, EOE-CNAI, 2012-2017

Aquí es importante tener en cuenta que un 34,2% de los pedidos surgen a partir de solicitudes de estudiantes y sus familias.

Demandantes

En este punto se revisará quiénes son los actores que efectúan los pedidos de intervención.

En la siguiente tabla podemos visualizar la distribución por año y las distintas categorías de los integrantes de la comunidad educativa que realizaron en el período 2012-2017 solicitudes de intervención al EOE-CNAI:

<i>Demandante</i>	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total general	%
EOE	3	12	41	40	27	4	127	24,5
EOE - Espontánea (Alumno)	-	-	1	-	-	-	1	0,2
EOE - PR	1	-	-	-	-	-	1	0,2
EOE - PR - Espontánea (Madre)	-	1	-	-	-	-	1	0,2
EOE - PR - PROF	-	-	-	1	-	-	1	0,2
Espontánea (Alumno)	4	17	10	2	9	11	53	10,2
Espontánea (Alumno) - PR	-	2	1	-	1	1	5	1,0
Espontánea (Alumno) - EOE	-	-	-	1	-	-	1	0,2
Espontánea (Alumnos)	-	-	-	1	-	2	3	0,6
Espontánea (Madre)	6	5	1	4	3	4	23	4,4
Espontánea (Madre) - EOE	-	-	1	-	1	-	2	0,4
Espontánea (Madre) - PR	-	2	-	3	3	1	9	1,7
Espontánea (Madre) - PR - EOE	-	-	2	-	-	-	2	0,4
Espontánea (Madre) - PR - PROF	-	-	-	-	-	2	2	0,4
Espontánea (Padre)	1	1	-	2	1	1	6	1,2
Espontánea (Padre) - EOE	-	-	-	-	1	-	1	0,2
Espontánea (Padres)	3	1	-	3	1	1	9	1,7
Espontánea (Padres) - EOE	-	-	-	-	1	-	1	0,2
Espontánea (Padres) - PR	-	-	-	-	-	1	1	0,2
PR	29	32	41	21	28	21	172	33,2
PR - EOE	-	3	5	4	6	1	19	3,7
PR - Espontánea (alumnos)	-	-	-	2	-	-	2	0,4
PR - PROF	-	3	-	1	-	2	6	1,2
PROF	10	9	3	7	8	10	47	9,1
PROF - PR - DIRECCIÓN	-	-	-	-	1	-	1	0,2
Profesional externo (médico)	-	-	-	-	-	1	1	0,2
Profesional externo (psicólogo)	-	-	-	-	-	1	1	0,2
PROF - EOE	-	1	1	3	1	-	6	1,2
Dirección	1	1	-	1	-	1	4	0,8
PROF - Espontánea (Alumno) - EOE	-	-	-	-	-	1	1	0,2
Dirección - PROF - EOE	-	-	1	-	-	-	1	0,2
PROF - Espontánea (Alumnos)	-	-	-	-	-	1	1	0,2
COORD.INGR.	-	-	-	-	-	1	1	0,2

PROF - PR	1	1	1	-	-	-	3	0,6
PROF - PR - EOE	-	-	-	1	-	-	1	0,2
PR - PROF - EOE	-	-	1	-	-	-	1	0,2
PR - Espontánea (Padres)	-	1	-	-	-	-	1	0,2
Total general	59	92	110	97	92	68	518	100,0

Tabla 17: Cantidades y porcentajes de intervenciones de acuerdo al demandante y por año lectivo

El porcentaje más alto de pedidos de intervención se registran para el actor PR (Preceptores) con un 33,2%, mientras que los generados por el propio EOE tienen un porcentaje del 24,5%. Esto da cuenta que si bien una de las líneas de acción del EOE-CNAI es el abordaje de las demandas institucionales fomentadas por diferentes actores, también se detectan e interviene ante situaciones que son identificadas por el propio EOE.

Como puede verse existen dos tipos de pedidos de intervención en función de quién demanda:

- 1) Individuales: Aquellos que son confeccionados por un solo actor individual.
- 2) Compuestos: Aquellos que son elaborados por varios actores que conjuntamente solicitan la intervención.

Un 73% de los pedidos encuadran en la categoría compuestos, mientras que únicamente el 27% restante corresponde a la categoría individual. De modo que mayormente los pedidos son producto de la conjunción de diferentes actores.

A continuación se expone una tabla y gráfico que unifican, por actor institucional, los pedidos de intervención realizados:

Demandante	Cant.	%
EOE	167	27,83
Espontánea (Alumno)	61	10,17
Espontánea (Alumnos)	6	1,00
Espontánea (Madre)	39	6,50
Espontánea (Padre)	7	1,17
Espontánea (Padres)	12	2,00
PR	228	38,00
PROF	71	11,83
Dirección	6	1,00
Profesional externo (médico)	1	0,17
Profesional externo (psicólogo)	1	0,17
COORD.INGR.	1	0,17
	600	100,00

Tabla 18: Cantidades y porcentajes de intervenciones unificadas por demandante

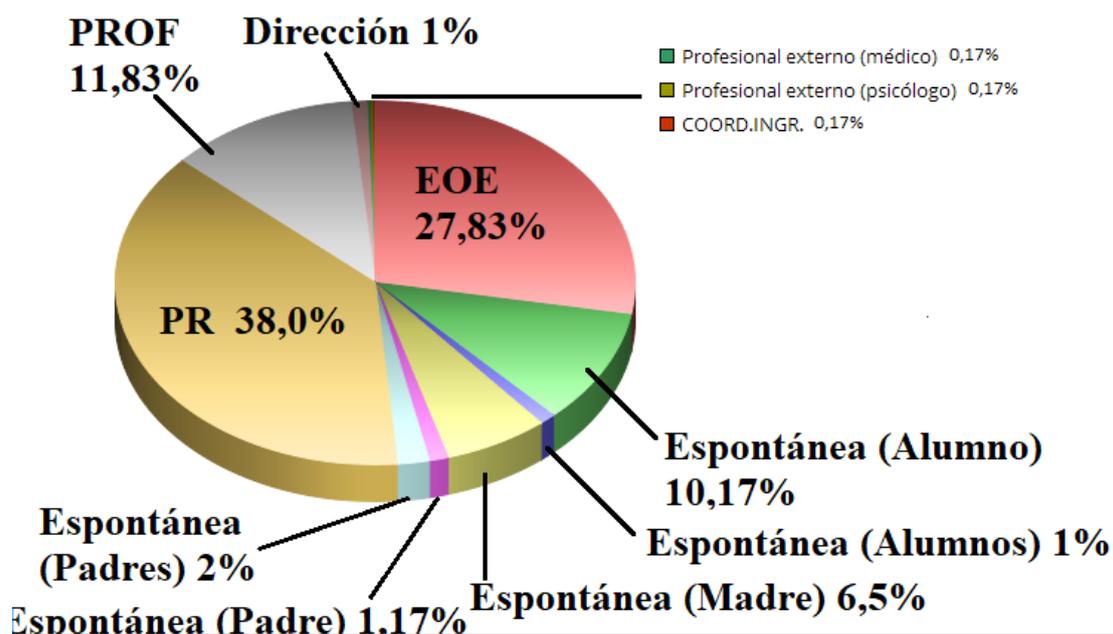


Gráfico 14: Demandantes, EOE-CNAI, 2012-2017

Nos permiten concluir que el actor institucional que participa en el mayor número de pedidos de intervención es el Preceptor (38%), seguido del propio EOE-CNAI (27,83%). Por un lado resulta razonable que el preceptor, principalmente por su carga horaria semanal, se convierta en un efector privilegiado de demandas de intervención. Asimismo, el porcentaje elevado de intervenciones generadas por el EOE dan cuenta de su involucramiento en la dinámica institucional.

Problemáticas

En este apartado se presentarán las problemáticas que se identificaron en los diferentes pedidos de intervención actuando como motivos o causales del mismo.

<i>Problemática</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Ausentismo/Llegadas tarde	13	2,5
Ausentismo/Llegadas tarde - Rendimiento académico	6	1,2
Ausentismo/Llegadas tarde - Rendimiento académico - Problemas vinculares	1	0,2
Cambio de curso	1	0,2
Cambio de escuela	1	0,2
Cambio de Orientación CS	40	7,7
Duelo	12	2,3
Duelo - Rendimiento académico	2	0,4
Otro	3	0,6

Preocupación por situación de un compañero	1	0,2
Problemas áulicos - Rendimiento académico	1	0,2
Problemas áulicos	17	3,3
Problemas áulicos - Problemas vinculares	1	0,2
Problemas de conducta	45	8,7
Problemas de conducta - Problemas de salud	1	0,2
Problemas de conducta - Problemas vinculares -Rendimiento académico	1	0,2
Problemas de conducta - Rendimiento académico	4	0,8
Problemas de salud	13	2,5
Problemas familiares	65	12,5
Problemas familiares - Ausentismo/Llegadas tarde	1	0,2
Problemas familiares - Duelo	1	0,2
Problemas familiares - Problemas de conducta	1	0,2
Problemas familiares - Problemas de salud - Ausentismo/Llegadas tarde	1	0,2
Problemas familiares - Problemas personales	1	0,2
Problemas familiares - Rendimiento Académico	10	1,9
Problemas personales	4	0,8
Problemas personales - Rendimiento académico	1	0,2
Problemas vinculares	50	9,7
Problemas vinculares - Problemas de conducta	2	0,4
Problemas vinculares - Problemas de salud	1	0,2
Problemas vinculares - Rendimiento académico	3	0,6
Problemas vinculares - Salud mental	1	0,2
Regularidad académica	1	0,2
Rendimiento académico	171	33,0
Rendimiento académico - Cambio de Orientación CS	1	0,2
Rendimiento académico - Problemas áulicos	1	0,2
Rendimiento académico - Problemas de conducta	5	1,0
Rendimiento académico - Problemas familiares	4	0,8
Rendimiento académico - Problemas vinculares	4	0,8
Rendimiento académico - Salud Mental	2	0,4
Rendimiento académico - Salud mental - Duelo	1	0,2
Salud mental	15	2,9
Salud mental - Cambio de Orientación CS	1	0,2
Solicitud de informe	7	1,4
Total general	518	100,0

Tabla 19: Cantidades y porcentajes de intervenciones según problemáticas

De allí se desprende que la problemática que más se manifiesta en la institución se vincula con rendimiento académico (33%) y problemas familiares (12,5%).

Como se visualiza los pedidos de intervención, de acuerdo a las problemáticas que operan como motivos o causales del mismo, pueden categorizarse en:

- 1) Simples: Aquellos que involucran una única problemática identificada por el actor o actores demandantes.

2) Complejos: Aquellos que implican varias problemáticas expresadas por el o los demandantes.

El 36,4% corresponden a pedidos de intervención cuyas problemáticas se categorizan como “simples” en los términos antes expuestos; mientras que un 63,6% pueden definirse como “complejos” al involucrar a más de una problemática.

A continuación se expone una tabla y gráfico que unifican, por problemática, los pedidos de intervención realizados:

Problemáticas	Cant.	%
Ausentismo/Llegadas tarde	22	3,8
Rendimiento académico	218	37,6
Problemas vinculares	64	11,0
Cambio de curso	1	0,2
Cambio de escuela	1	0,2
Cambio de Orientación CS	42	7,2
Duelo	16	2,8
Preocupación por situación de un compañero	1	0,2
Problemas áulicos	20	3,4
Problemas de conducta	59	10,2
Problemas de salud	15	2,6
Problemas familiares	84	14,5
Problemas personales	6	1,0
Regularidad académica	1	0,2
Salud Mental	20	3,4
Solicitud de informe	7	1,2
Otro	3	0,5
	580	100,0

Tabla 20: Cantidades y porcentajes de intervenciones unificadas según problemáticas

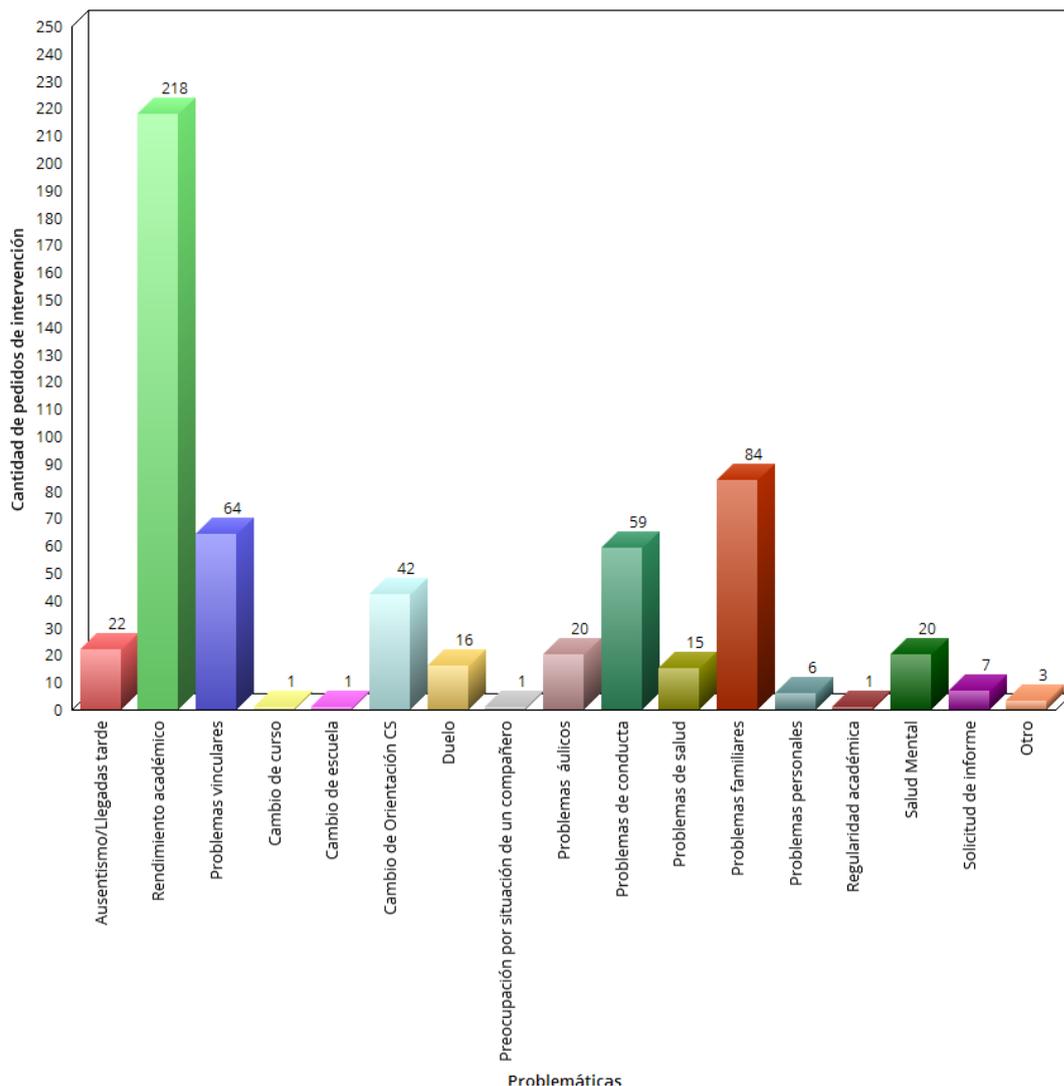


Gráfico 15: Cantidad de pedidos de intervención por problemáticas, EOE-CNAI, 2012-2017

Arribamos a la conclusión que las problemáticas que más demandas generan al EOE-CNAI son el rendimiento académico (37,6%) y los problemas familiares (14,5%).

Para profundizar en el análisis de las problemáticas se intentará evaluar en relación a dos ejes: 1) cursos (años académicos) y 2) años (ciclo lectivo).

<i>Problemática/curso</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Total general</i>
Ausentismo/Llegadas tarde			1	1	6	5		13
Ausentismo/Llegadas tarde - Rendimiento académico			1	2	1	2		6
Ausentismo/Llegadas tarde - Rendimiento académico - Problemas vinculares	1							1
Cambio de curso	1							1
Cambio de escuela		1						1
Cambio de Orientación CS				31	9			40
Duelo	2	1	3	3		3		12

Duelo - Rendimiento académico			1			1		2
Otro		1	1		1			3
Preocupación por situación de un compañero						1		1
Problemas áulicos - Rendimiento académico		1						1
Problemas áulicos	1	3		5	4	4		17
Problemas áulicos - Problemas vinculares				1				1
Problemas de conducta	16	9	8	6	1	5		45
Problemas de conducta - Problemas de salud						1		1
Problemas de conducta - Problemas vinculares - Rendimiento académico	1							1
Problemas de conducta - Rendimiento académico		2	1		1			4
Problemas de salud	1	5	1	2	1	3		13
Problemas familiares	16	13	15	3	10	8		65
Problemas familiares - Ausentismo/Llegadas tarde						1		1
Problemas familiares - Duelo					1			1
Problemas familiares - Problemas de conducta	1							1
Problemas familiares - Problemas de salud - Ausentismo/Llegadas tarde						1		1
Problemas familiares - Problemas personales						1		1
Problemas familiares - Rendimiento Académico	5	2	2	1				10
Problemas personales		4						4
Problemas personales - Rendimiento académico		1						1
Problemas vinculares	19	11	8	6	2	4		50
Problemas vinculares - Problemas de conducta			1		1			2
Problemas vinculares - Problemas de salud			1					1
Problemas vinculares - Rendimiento académico		1	1	1				3
Problemas vinculares - Salud mental				1				1
Regularidad académica						1		1
Rendimiento académico	45	55	38	23	7	3		171
Rendimiento académico - Cambio de Orientación CS				1				1
Rendimiento académico - Problemas áulicos		1						1
Rendimiento académico - Problemas de conducta	1	1	1	1	1			5
Rendimiento académico - Problemas familiares		2	2					4
Rendimiento académico - Problemas vinculares	2	2						4
Rendimiento académico - Salud Mental					1	1		2
Rendimiento académico - Salud mental - Duelo						1		1
Salud mental		3		1	4	6	1	15
Salud mental - Cambio de Orientación CS				1				1
Solicitud de informe		1	1	3		2		7
Total general	112	120	87	93	51	54	1	518

Tabla 21: Cantidad de intervenciones según problemáticas y por curso

Para analizar la incidencia que las problemáticas tienen en cada curso se tomaron los pedidos de intervención y se buscaron aquellas más relevantes de acuerdo a dos criterios:

a) aquellas problemáticas que motivaron 40 o más solicitudes en total del primer al último año escolar:

<i>Problemática/curso</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Total general</i>
Cambio de Orientación CS				31	9			40
Problemas de conducta	16	9	8	6	1	5		45
Problemas familiares	16	13	15	3	10	8		65
Problemas vinculares	19	11	8	6	2	4		50
Rendimiento académico	45	55	38	23	7	3		171

Tabla 22: Problemáticas con 40 o más solicitudes de intervención por curso

b) Asimismo, otro criterio utilizado para la calificación de relevante fue la presencia en todos los cursos, independientemente de la cantidad de pedidos de intervención que la tienen como causal del mismo:

<i>Problemática/curso</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>4º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Total general</i>
Problemas de conducta	16	9	8	6	1	5		45
Problemas de salud	1	5	1	2	1	3		13
Problemas familiares	16	13	15	3	10	8		65
Problemas vinculares	19	11	8	6	2	4		50
Rendimiento académico	45	55	38	23	7	3		171

Tabla 23: Problemáticas presentes en todos los cursos

De este modo, puede señalarse que las siguientes problemáticas aparecen como las más relevantes en el contexto del CNAI:

- 1) Rendimiento académico
- 2) Problemas familiares
- 3) Problemas vinculares
- 4) Problemas de conducta

En el capítulo siguiente se presentarán las discusiones finales respecto al trabajo y los datos recabados, así como una propuesta de abordaje de pedidos de intervención con todos los actores institucionales involucrados antes, durante y después del mismo.

CAPÍTULO 6: DISCUSIONES y PROPUESTAS

Apreciaciones sobre aspectos institucionales derivados de las intervenciones

Mayoritariamente el carácter de las solicitudes de intervención es informativo (39%) y observacional (22,7%), es decir que un 61,7% tienen como función brindar algún tipo de información, recabada por algún actor institucional, al EOE-CNAI. Asimismo, el 100% de los pedidos de intervención se refieren a problemáticas vinculadas con el estudiante y expresadas en términos negativos. A partir de estos datos puede hipotetizarse que responden a representaciones particulares que identifican al EOE-CNAI como un equipo de expertos, ajeno al ámbito escolar, que debe ocuparse con exclusividad de aquellas situaciones informadas que superan el accionar docente y ante las cuales la manifestación es de no estar preparados para manejarlas. Como se analizó en el Capítulo 2 este tipo de representaciones sobre los Equipos de Orientación es común y predominante en las escuelas, por lo tanto el CNAI no es una excepción. También reducir la tarea de distintos actores institucionales a informar la identificación de situaciones críticas nos habla de la rotura de los lazos de solidaridad al interior de la institución, visualizando a las diferentes áreas como compartimentos estancos y sin vinculación, que nada pueden aportar para el abordaje situaciones críticas. O pueden hacerlo de manera aislada, por iniciativa propia, desconsiderando al otro. Esto se encuentra plasmado en la normativa que regula al personal docente del colegio (OCS 1734/2015) cuando veíamos que “participación”, “trabajo en equipo”, “corresponsabilidad” o “trabajo en red” eran términos y conceptos inexistentes en la misma. Por lo tanto, los datos recabados dan cuenta de una necesidad del trabajo conjunto en pos de generar intervenciones institucionales. Es decir, de todo esto se desprende un primer pilar en que se apoyará la propuesta que surge de esta tesis: ***apostar al trabajo conjunto y corresponsable ante situaciones críticas.***

En segundo lugar, y por ello no menos importante, tal como diferentes autores citados en capítulos previos mencionaban el estudiante y su familia son los puntos nodales por los cuales se solicitan intervenciones de los equipos. El EOE-CNAI registra que el 100% de las demandas refieren a estudiantes y sus

dificultades². Si bien la normativa (Resolución de CFE 239/14, OCS 1734/2015 y Convenio Colectivo de Trabajo) marcan como eje central de trabajo de los equipos a los estudiantes, también en el recorrido teórico realizado logramos visualizar la necesidad de transición de un paradigma de intervención centrado en el sujeto individual, en los déficits y de carácter remedial. Los pedidos de intervención recepcionados dan cuenta de un posicionamiento por parte del demandante emparentado con dicho paradigma. Es decir, la expectativa que se filtra entre líneas es que el EOE-CNAI se ocupe, “que haga algo” con ese joven que no encaja en el ideario institucional. Parte del trabajo que realiza el EOE-CNAI implica un acercamiento a ese estudiante por el cual se solicita intervención, no respondiendo directamente a la expectativa de los demandantes, sino para escucharlo, dar lugar a su palabra o pensar juntos formas de acompañamiento ante determinada situación identificada. Por ello el 32% de los abordajes se realizan con los estudiantes, pero también en porcentaje similar (31,3%) se trabaja con los docentes efectores de las demandas a fin de profundizar información o realizar sugerencias para “mirar de otro modo” la situación. En el imaginario institucional, en los discursos y representaciones que lo componen, aparece casi demagógicamente este mandato de “ocuparse de los estudiantes” o del “estudiante como centro de la tarea de los diferentes actores”. Por lo general, los “centros” suelen ocultar “periferias”; por ello cabe interrogarnos acerca de sobre qué otros aspectos se hace necesario trabajar o sobre qué condiciones institucionales tenemos que poner la mirada para que no queden ocultas bajo ese mandato y desde allí puedan operar teniendo como “chivos expiatorios” a los propios estudiantes. Es decir, pareciera que el mandato antes aludido se traduce en ese 100% de pedidos de intervención que tienen al estudiante como protagonista y que cuentan sobre sus déficits y dificultades. ¿Qué queda solapado a la sombra de estos pedidos de intervención centrados exclusivamente en el estudiante? Las condiciones institucionales. Hemos comprobado que el formato escolar no aparece cuestionado en los pedidos de intervención y que el EOE por más que lo intente no logra poner en agenda la necesidad de reflexionar acerca del mismo. La enseñanza, las estructuras académicas, los modos de proceder, los

² Sin tener en cuenta a las intervenciones que por propia dinámica fueron generadas por el EOE-CNAI.

mecanismos administrativos o las lógicas institucionales deficitarias no logran instaurarse como temas de debate y abordaje por el conjunto de los actores institucionales. Siempre resulta más fácil y abordable focalizar las problemáticas en “fallas” del estudiante. De aquí se deriva un segundo punto a considerar la ***necesidad de poner en el centro y revisar las condiciones institucionales implicadas en las dificultades identificadas en los estudiantes.***

Por otro lado, haber intervenido con el 42% de los estudiantes que ingresaron durante el período en estudio, recepcionado 518 pedidos de intervención y abordado con diferentes actores institucionales (principalmente estudiantes, docentes, familias y directivos), y generado un 27,83% de las demandas, da cuenta de la participación del EOE-CNAI en la dinámica institucional. Aunque se sostiene la importancia de un distanciamiento óptimo que permite preservar la capacidad de reflexión. Es decir, se propone una posición que permita mirar y escuchar sin el involucramiento excesivo que algunos actores tienen tanto respecto al colegio –idealizándolo- como las problemáticas de los estudiantes –exagerándolas-. También hemos visto que un número importante de solicitudes de intervención surgen a partir de estudiantes y de sus familias (34,2%) quienes se han acercado a solicitar a la institución acompañamiento del EOE; lo cual da cuenta de la presencia simbólica que el mismo tiene en estos actores en términos de conocimiento de su existencia y expectativas depositadas. De modo que el tercer punto a tener en cuenta es ***participar en la dinámica institucional sin perder la capacidad de observar y reflexionar críticamente sobre las condiciones institucionales.***

El relevamiento posibilita identificar, como lo han planteado otras investigaciones previamente referidas, el aumento de las responsabilidades del EOE, en tanto debe ocuparse, de acuerdo con la expectativa institucional, “con exclusividad” de situaciones que han incrementado su nivel de complejidad. Asimismo, el análisis de las intervenciones nos muestra un panorama donde la urgencia ha ido incrementando; pero no por las situaciones en sí mismas, sino fundamentalmente por las medidas adoptadas previamente por otros actores que han sido impulsivas, tendientes a descomprimir momentáneamente un conflicto al cual se termina agravando y es en ese momento cuando se acude al EOE. Esta connotación de urgencia genera en los actores institucionales la

pérdida de la mirada retrospectiva (lo que se hizo antes) y prospectiva (las consecuencias derivadas de las decisiones tomadas); solamente se prioriza lo inmediato. Por ello mismo es menester **sostener una mirada retrospectiva y prospectiva tendiente a la revisión del accionar conjunto de los actores implicados en las situaciones.**

Finalmente, por las formas en que los actores formularon los pedidos de intervención y las expectativas depositadas todas dirigidas a un abordaje individual, centrado en el déficit y remedial, es necesaria una **formación institucional apoyada en el conocimiento de normativas, procedimientos y paradigmas vinculados a la orientación educativa en la actualidad.**

Consideraciones acerca de las problemáticas identificadas

Se arriba a la conclusión de que la problemática por la que más se demanda tiene que ver con el rendimiento académico (37,6%). No es extraño que esto sea así por la importancia que se le da a la exigencia y excelencia académica desde los orígenes de la institución. Lo que sí es necesario revisar son las causales explicativas que se deducen de los pedidos de intervención sobre dificultades académicas:

- Autoculpabilización del estudiante, las causas de su “fracaso” en la institución están en él mismo.
- Victimización del estudiante, las causas se hallan en visualizarlo como una víctima, como un sujeto pasivo y carente de recursos ante una situación crítica que le toca vivenciar.
- Culpabilización de las familias, los motivos se encuentran en el funcionamiento familiar, procediendo de familias disfuncionales.

Por ello desde el EOE se apeló a modalidades de intervención que se corran de centrarse exclusivamente en el estudiante y sus familias, y se apeló también al trabajo con docentes y la revisión de documental. Se promueve un **abordaje de las problemáticas en su complejidad desde una multiplicidad de perspectivas y en conjunto con diferentes actores involucrados.**

Análisis desde la perspectiva de los recursos humanos

La presente tesis permitió visualizar con detalle las solicitudes de intervención, sus características, los actores demandantes, las principales problemáticas, las

modalidades de intervención y los sujetos con los que se trabajó. El trabajo fue llevado a cabo por personas en el cumplimiento de roles y funciones dentro de una estructura organizacional. Del mismo modo, se logra visualizar Por ello en este apartado se analizarán las particularidades de los cargos que conforman al EOE y se lo comparará con otra área crucial en la institución como lo es la Preceptoría.

El EOE-CNAI estuvo desde el 2012 al 2014 compuesto por 5 integrantes; durante el 2015 y 2016 hubo licencias médicas prolongadas de una integrante y en el segundo cuatrimestre de 2016 y durante el 2017 se sumó la jubilación de otro de los integrantes. Los cinco cargos que componen el EOE son:

Cargos del EOE	Horas Reloj por semana
Psicóloga Educacional	10 horas
Psicólogo Educacional	10 horas
Psicólogo Institucional	14 horas
Trabajadora Social	14 horas
Asesor Pedagógico	20 horas
Total de carga horaria semanal asignada al área	68 horas
Total horas reloj mensuales	272 horas
Total horas cátedra mensuales	408 horas cátedra.

Tabla 24: Distribución semanal y mensual de horas de los cargos que componen el EOE

Tal como hemos visto diferentes autores, en distintos contextos, señalan la escasez de recursos asignados a los EOE. Es decir, no hay punto de comparación posible entre lo que se demanda, lo que se espera y los correlatos presupuestarios asignados para llevar a cabo todo ello. Desde la perspectiva de la administración el desempeño de funciones ineludiblemente implica la asignación de montos presupuestarios que en la institución escolar principalmente se traducen en cargos de personal.

Someramente el EOE es el área docente de la institución que menos personal tiene asignado; sin embargo, es una de las áreas con mayores responsabilidades asignadas al momento de emerger problemáticas estudiantiles.

Los integrantes del EOE-CNAI distribuyen su tiempo en 3 tareas centrales:

- **Intervención:** Sobre la demanda, donde hay un predominio de la urgencia. La urgencia no suele deberse a la situación en sí misma que atraviesa un estudiante, sino a todas las medidas previas que impulsivamente intentaron descomprimir y tuvieron el efecto adverso.
- **Planificación de actividades:** Implica el diseño del plan de trabajo anual del área y proyectos que abordan problemáticas desde una mirada preventiva.
- **Organización de actividades:** Involucra todo lo previo a realizar para que se concrete una actividad (taller, charla, programa, etc.).

Se evidencia la escasez de tiempo para destinar a la investigación de las problemáticas y al trabajo con otras áreas. En general la atención a los pedidos de intervención se llevan la gran parte de la dedicación horaria de los integrantes del EOE (se estima en un 70%).

Continuando con nuestro análisis, tomaremos, como punto de comparación, los cargos del área preceptoría:

<i>Cargos del área Preceptoría</i>	<i>Horas Reloj por semana</i>
Jefatura	30 horas
Subjefatura	30 horas
23 preceptores	22 horas y 30 minutos
Total de carga horaria semanal asignada al área	577 horas y 30 minutos
Total horas reloj mensuales	2310 horas
Total horas cátedra mensuales	3465 horas cátedra.

Tabla 25: Distribución semanal y mensual de horas de los cargos que componen el área preceptoría

Esto permite visualizar en comparación con otra área de la institución, la escasa asignación de personal y de horas, y la excesiva demanda que recibe el EOE.

Actualmente, se toma al preceptor como un informante clave, no obstante su colaboración e implicación en un trabajo corresponsable con el EOE dependen casi de manera exclusiva de cuestiones personales y no de algo con carácter institucional. Tal es así que hay preceptores que prefieren trabajar de forma individual, resolver situaciones sin consultar al EOE y acudir únicamente cuando su propio accionar generó complicaciones en las problemáticas. Por lo

tanto, ***dado que Preceptoría es el área que aglutina mayor personal y carga horaria asignada en la institución, se hace necesario el desarrollo de un sistema institucional de monitoreo, articulación y trabajo conjunto con los preceptores.***

Puesto que esta tesis se propone como un instrumento que sirva a la gestión académica de la institución, todos estos datos referidos tanto a las demandas e intervenciones como las asignaciones de cargos dan cuenta de la necesidad de una planificación estratégica de los recursos humanos designados en cada área. En tal sentido, los Equipos Directivos deberían realizar las correspondientes gestiones a fin de lograr una distribución de horas de personal en función de las necesidades de la institución y no de los intereses de un área en particular.

El EOE-CNAI en el contexto de los Equipos de Orientación

El EOE-CNAI comparte las siguientes características de los Equipos de Orientación según las investigaciones y bibliografía consultada:

- Es un equipo compuesto por varios profesionales que articulan roles, funciones y tareas.
- Es interdisciplinario puesto que se conforma por profesionales que provienen de la psicología, pedagogía y trabajo social.
- Comparte las siguientes problemáticas: incremento de las demandas, escasez de personal, desconsideración y desvalorización por parte de la comunidad educativa y falta de recursos para llevar adelante sus tareas. Precariedad y condiciones poco adecuadas para el ejercicio de sus funciones.
- Forma parte de la estructura organizativa del colegio, no son agentes externos.
- Su función básica es la orientación, asesoramiento y acompañamiento ante situaciones críticas que dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Complejidad y diversidad de las prácticas orientadoras
- Aumento de las demandas

- Esfuerzos por lograr una transición en el paradigma individual predominante en la institución educativa.
- Existe de forma generalizada en la institución cierta deslegitimación y poco reconocimiento, excepto ante las emergencias.
- También a los distintos actores les resulta difícil discriminar entre el tiempo de la urgencia y del tiempo de la intervención.

La presente tesis exhibe la tensión entre el paradigma individual, que logra leerse en los pedidos de intervención efectuados, enfocado en las fallas de un sujeto al que el EOE debe tratar para adaptarlo a las exigencias académicas y el paradigma institucional que instaura el eje de reflexión hacia las condiciones escolares que permiten la emergencia de ese tipo de situaciones. En la práctica del EOE-CNAI se pone en juego este cruce entre formas diferentes de concebir la orientación educativa: un enfoque tradicional instituido fuertemente en la lógica y cultura del CNAI como las solicitudes de intervención evidencian, y un enfoque innovador que interpela prácticas (no sujetos) y convoca al trabajo en conjunto y corresponsable.

En el Capítulo 1 vimos como los autores diferencian entre modelos (más vinculados a la práctica profesional concreta, es decir a cómo se encaran las tareas y funciones en los contextos laborales) y enfoques de intervención (ligados a las concepciones, representaciones y fundamentos teóricos en los que se apoyan las acciones). En este punto, podemos señalar que se evidencian ciertas tensiones paradigmáticas entre las representaciones predominantes en el CNAI y los discursos y prácticas que se intentan instalar desde el EOE-CNAI.

A partir del relevamiento realizado podemos decir que el modelo de intervención que se deduce de los modos de abordaje de los pedidos de intervención recepcionados es el que los autores denominan “modelo de consulta”. La consulta, en este caso, adopta rasgos de tipo preventiva y de desarrollo, con un carácter colaborativo y mediacional entre docentes, familias y estudiantes. Es decir, el trabajo no se concentra únicamente en el sujeto por el cual se demanda, sino que se interviene con los docentes y las familias, configurándose una relación triádica que tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser un estudiante o un grupo de estudiantes. Con frecuencia la intervención se inicia centrándose en una problemática determinada (por la

cual se demanda con una expectativa remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones que dieron lugar a la emergencia de esos problemas. Más allá de la modalidad con la que se recepciona la demanda, el EOE-CNAI instaura una lógica propia para darle respuesta tratando de ampliar la mirada sobre la problemática identificada y que la misma no quede localizada con exclusividad en el estudiante. Tanto docentes como familias son actores claves que tienen mucho para aportar al abordaje de las situaciones y que en ocasiones disponen de los recursos necesarios para afrontarlas pero no logran percibirlos en lo inmediato, por ello un modo de intervención consultivo apunta a colaborar en esa dirección. Sin embargo, quien demanda espera encontrarse con un “modelo clínico de atención individualizada”, es decir que la intervención se realice entre el profesional y el sujeto detectado como deficitario.

Respecto a los enfoques de intervención, se deduce que el imperante en el imaginario de la institución se vincula con el denominado “clínico-asistencial”. Notamos que la expectativa con que llegan los pedidos de intervención es que se haga “algo” con ese estudiante por quien se demanda para que logre adaptarse a las exigencias institucionales. De allí se desprende la mirada individual, que localiza la problemática en la persona; remedial, que apela al despliegue de métodos y técnicas para el tratamiento de esa problemática y experta, dado que el abordaje de la problemática es ajeno al contexto educativo que permitió su emergencia. Por su parte, el EOE-CNAI sostiene un “enfoque sistémico-constructivo” de la intervención en tanto apela a contextualizar las problemáticas en la institución y convoca a los diferentes actores a revisar sus propias prácticas y efectuar aportes para el abordaje de la misma.

Asimismo, el EOE-CNAI cuenta con diferentes líneas programáticas que responden a un modelo de intervención por programas pero que no es objeto de análisis de la presente tesis.

Condiciones laborales: deslegitimación, invisibilización y precariedad

La deslegitimación es un resultado inevitable de las tensiones paradigmáticas antes analizadas; en tanto las expectativas anexadas a las demandas no son

cubiertas linealmente por el modelo y enfoque de intervención propuesto desde el EOE-CNAI. Dicho más llanamente ya que el EOE-CNAI no responde a las solicitudes como los actores esperan que lo haga, sus intervenciones pasan a ser cuestionadas en su legitimidad y validez.

Los datos resultantes de la presente tesis demuestran un Equipo de Orientación Educativa implicado en la problemática de los estudiantes, con disposición al abordaje de los distintos pedidos de intervención realizados y con el compromiso del acompañamiento ante situaciones críticas que los demás actores institucionales no logran resolver. También logramos ver como la demanda por la problemática individual, con la connotación de urgencia, insume gran parte del tiempo de los profesionales. Sin embargo, son pocos los que pueden comprender y visualizar estas cuestiones; para la mayoría en la institución el EOE-CNAI funciona como el depositario de todo aquello que empaña y obstaculiza el logro de la tan ansiada “excelencia académica”. Por ello las solicitudes refieren al estudiante y sus dificultades, en definitiva apuntan hacia aquellos que no encuadran en el modelo de alumno y que requeriría de otro tipo de acciones vinculadas con la enseñanza.

La tarea que desempeñan los profesionales del EOE no suele ser valorada, sino que por el contrario es blanco de diversas críticas, en tanto no responde linealmente a los mandatos e imaginarios que sostienen los pedidos de intervención. Puede hipotetizarse que ese tipo de cuestionamientos hacia el EOE operan simbólicamente como formas de autoprotección de un ideal institucional, de un perfil de alumno y, en definitiva, de un modelo de enseñanza. Responde a dos movimientos de focalización: 1) Identificación del problema y 2) Identificación del responsable de hacer algo con el problema. En el primer movimiento la mirada se direcciona al estudiante, quien tiene algún tipo de dificultad personal o familiar que hace que no pueda con las exigencias del colegio. En el segundo, mediando o no un pedido de intervención formal, se ubica al EOE-CNAI. De ese modo, el dispositivo escolar sobrevive intacto ante todo aquello que parece cuestionar su perfección.

Gran parte del trabajo que diariamente se realiza desde el EOE-CNAI permanece invisibilizado; por más difusión que se intente efectuar las representaciones suelen tener el peso de verdad incuestionable. Son pocos los docentes que conocen los programas con los que trabaja el EOE, más allá del

abordaje individual al que apelan ante situaciones problemáticas. El análisis de los pedidos de intervención efectuados durante los años 2012-2017 nos revela que la representación del EOE como equipo de expertos que interviene en situaciones que los docentes consideran exceden sus capacidades es la que predomina en la institución.

Por último, las condiciones en las que se realiza el trabajo revisten cierto nivel de precariedad en tanto no se cuentan con insumos básicos como material de librería, impresora, computadora o línea telefónica. Situación que como hemos apreciado a partir de estudios previos es compartida por gran parte de los Equipos de Orientación.

En busca de la organización inteligente: de la “escuela reality” a la “escuela real”

Los datos obtenidos nos permiten pensar en dos categorías conceptuales antagónicas, las que denominaremos “Escuela reality” y “Escuela real”, que representan modalidades de interacción y abordaje, formas de proceder, que asumen los diferentes actores institucionales del CNAI ante la emergencia de situaciones conflictivas. Tales conceptos sintetizan conceptualizaciones más amplias, que en profundidad se abordaron en el Capítulo 1 y 2, como la “dimensión institucional de la intervención” (Greco y Levaggi, 2014), la “organización inteligente” (Senge, 1990; Aguerro, 1996; Gairín, 1999) y la “organización que aprende” (Gairín, 1996); pero apoyadas en el relevamiento realizado mediante la presente tesis y adaptadas al contexto particular del CNAI.

La “escuela reality”, denominada de este modo por la impronta que los medios de comunicación de masas y la “cultura mediática” tienen en las prácticas en la vida cotidiana, se caracteriza por:

- pensar en problemas, es decir el centro de la intervención son las problemáticas y la intención final reducirlas. La problemática está representada por un estudiante con una situación particular que altera la cotidianeidad institucional, que escapa a lo que la institución define como normal o esperable. Ante esa problemática se activan los recursos existentes para minimizarla, poco lugar tiene en esta perspectiva la persona afectada por el problema y la reflexión, por lo cual se instaura

una modalidad particular que centra todo su accionar posterior en el principio *“el fin justifica los medios”*.

- predominio de “estrellas” o “héroes”, es decir de actores institucionales que buscan de manera individual resolver la problemática. Por un lado, aparece una clara tergiversación de los roles y dificultades en la interrelación, puesto que cada uno de los actores desempeña un rol que no tiene que ver con su función asignada. A su vez, esta modalidad depende más del voluntarismo y compromiso de alguno de los participantes que del funcionamiento del sistema y la interacción entre los diferentes actores institucionales.
- se buscan “culpables”. Hay un responsable, por acción u omisión, de ese problema y encontrarlo permite depositar la responsabilidad en el mismo y brinda la tranquilidad de haber actuado. El estudiante y su familia suelen ser “problemas” para la institución y se los somete a una “cadena compulsiva de derivaciones”.
- la comunicación es “estelar” puesto que usa muchos medios, es delegativa, atenta contra la privacidad y, además, poco efectiva. El lema es que *“todos sepan todo en todo momento”*, como si la información bastara para cambiar un estilo o un modelo de enseñanza.
- se tiende a atender el caso individual que hay que separar y reparar.
- por todo ello se consigue aumentar la fragmentación (cada área o persona quiere ser “la estrella” que resuelve el problema) y provoca enfrentamientos, discusiones y contradicciones.

Esta dinámica de abordaje de las situaciones problemáticas opera de forma automática, repetitiva y compulsiva, no dando lugar a modos de trabajo de carácter más reflexivos e interdisciplinarios.

En cambio, pensar en una “escuela real” es abrir a una exploración novedosa, partiendo de la sinergización de los recursos existentes, del aprendizaje de las experiencias previas, del diálogo con otros, de la capacidad de reflexión por sobre la acción compulsiva y apostando al trabajo colaborativo y corresponsable. Esta dinámica de abordaje se caracteriza por:

- pensar en situaciones que afectan a personas reales y son generadoras de malestar para sí mismo y para terceros. Ubicar al otro como un

sujeto, no un problema, es pensarlo en toda su complejidad como un ser social, histórico, pedagógico, relacional y portador de derechos, más allá de la problemática puntual que esté atravesando. De algún modo es ver una persona, antes que un problema, ver su potencialidad más que sus déficits. De modo que no se trabaja con problemas, sino con personas que momentáneamente están atravesando situaciones problemáticas.

- predomina el trabajo en red o colaborativo, es decir se apuesta el “pensar juntos”, el diálogo y respeto por la perspectiva del otro. El equipo de trabajo, la reflexión conjunta, está por encima de las necesidades “heroicas” de los integrantes, porque se parte de la premisa general de que la producción grupal genera un “todo” que es “más que la suma de las partes”. La complejidad requiere modos novedosos de abordaje, más que “héroes” o “estrellas”.
- se buscan estrategias de intervención conjuntas, lo que le pasa al estudiante afecta a la institución por ello requiere de su acompañamiento. La perspectiva no es individual, sino institucional tendiendo a la reflexión sobre las condiciones del propio dispositivo. Es decir, dirigiendo la mirada hacia las propias prácticas, más que a la búsqueda de responsables aislados.
- la comunicación procura ser efectiva en tanto optimiza recursos (en base a qué, a quién y cómo informar) y humana (dado de que basa en el diálogo, respeto y consideración de la pluralidad de puntos de vista).
- se atiende el emergente grupal que hay que integrar y acompañar, por lo que apunta a abordajes conjuntos y es sede de acuerdos en base a diferencias.

En base a lo antes expuesto, creemos necesario encaminar esfuerzos en pos del pasaje de lo que se ha considerado una modalidad “reality” a otra “real” de abordaje colectivo de las situaciones problemáticas que irrumpen en el devenir cotidiano de la institución.

Elementos para la gestión académica

El análisis de cada uno de los pedidos recibidos durante el período de estudio permitió identificar:

- La cantidad real de demandas (518) ante las que se intervino, centradas en su totalidad en el estudiante (100%).
- El número total de estudiantes con los que se trabajó (393) que representa un porcentaje elevado de la matrícula ingresante en el período (42%).
- El carácter informativo predominante en los modos de presentación de los pedidos realizados (61,7%), que posiciona al EOE-CNAI como un equipo de expertos al que se le brinda información con la expectativa de que actúe.
- El porcentaje importante de pedidos efectuados por solicitud de estudiantes o sus familias (34,2%).
- El rendimiento académico (37,6%) como principal problemática, seguida de cuestiones familiares, de conducta y vinculares.
- Las tensiones vigentes entre los modelos y enfoques de intervención propuestos por el EOE-CNAI y las expectativas de los docentes.
- La falta de profesionales y de tiempo para llevar adelante las diferentes tareas y funciones demandadas al EOE-CNAI; en una desigual distribución de los recursos humanos entre las distintas áreas de la institución.

A partir de todos estos datos se pueden pensar diferentes líneas que contribuyan a la gestión académica del área:

1. Organización de una modalidad de intervención que contemple el trabajo colaborativo y corresponsable entre los distintos actores y desde una perspectiva institucional. La Resolución de CFE 239/14 aporta elementos claves para organizar la tarea en esa dirección, a la cual inevitablemente hay que ajustar la OCS 1734/2015.
2. Creación de espacios de interacción y diálogo para la reflexión e intercambio acerca de las cuestiones y dificultades que afectan la institución, instalando una modalidad de trabajo en equipo (Aguerrondo, 1992). Aquí es fundamental tomar como eje de reflexión un tema controversial, institucionalmente evitado y opacado por los discursos acerca de la excelencia, como lo es el

referido a las desigualdades de origen de los estudiantes y los aportes efectivos del CNAI para el éxito académico (Alvariño y otros, 2000).

3. Mejorar la articulación con el área preceptoría para la gestión de los pedidos de intervención y para el abordaje previo de las situaciones. De acuerdo al estudio realizado los preceptores cumplen un rol primordialmente informativo, representan actores que generan una cantidad considerable de pedidos de intervención y tienen una alta incidencia en las acciones previas que se llevan adelante antes de que la solicitud de intervención llegue al EOE-CNAI.
4. Elaboración de protocolos de acción que pauten pasos previos de preceptores y profesores. De ese modo la etapa previa a la configuración de un pedido de intervención pasa a depender de criterios consensuados y no de los estilos individuales, la formación o voluntarismo del docente.
5. Diseño de un sistema de comunicacional que permita el intercambio de información más fluido entre el EOE y los demás actores institucionales
6. Necesidad de ampliar la dedicación de los profesionales con menos carga horaria y de nuevos cargos, en base a la distribución equitativa de los recursos de la institución
7. Desarrollar un sistema de información, como soporte informático y virtual, que permita la carga y actualización permanente de las consultas (pedidos e intervenciones) realizadas anualmente al EOE.
8. Aumentar la dedicación para tareas vinculadas con la investigación educativa, inexistentes actualmente en el EOE. El colegio cuenta con la necesidad de producción investigativa respecto a las prácticas que se llevan adelante. Actualmente, los integrantes del EOE únicamente tienen horas para dedicar a la atención de consultas, dejando de lado un aspecto tan importante para la vida académica universitaria.

9. Generar capacitaciones en base a datos obtenidos de los relevamientos efectuados a partir de las demandas recibidas. Asimismo, en función de las representaciones (principalmente la idea de trabajo individual, sobre los déficits de los estudiantes y dirigidos a lo remedial-asistencial) que se transmiten mediante las solicitudes de intervención es necesario instar a la revisión de los marcos teóricos, normativos e ideológicos que sustentan el sistema educativo actual y la práctica didáctico-pedagógica.
- 10.Reducción de pérdidas (Aguerrondo, 1992). Predomina un encuadre didáctico indiferenciado y homogéneo hacia los alumnos, que no tiene en cuenta las necesidades-competencias individuales y genera pérdidas concretas (bajas, pases, escaso aprendizaje) de las cuales no se hace cargo la institución (los estudiantes “compensan” asistiendo a profesores particulares). El modelo de organización debe adecuarse a estas necesidades y ofrecer espacios de atención diferencial que las cubran. Es significativo que la institución teniendo datos precisos, aportados por el Departamento Alumnos, que expone las asignaturas que resultan determinantes para la permanencia escolar, no instaure sistemas personalizados de apoyo académico en coordinación con los propios docentes que presentan los programas, objetivos, contenidos y evalúan tales asignaturas. Este es un punto crítico que requiere de abordajes conjuntos para no continuar responsabilizando a los estudiantes y brindar respuestas institucionales a las dificultades. No solamente el EOE-CNAI debe tomar cartas en el asunto, sino todos los actores involucrados tienen una responsabilidad por esas pérdidas y en generar propuestas que apunten a su disminución.
- 11.Colaborar en la generación de un marco normativo propio que tome como punto de partida los diseños a nivel nacional y provincial. Actualmente, el CNAI no dispone de instrumentos normativos avalados por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata que resguarde y organice el accionar de los profesionales y docentes. Creemos fundamental efectuar

adecuaciones a la estructura normativa de la UNMDP de recursos existentes en otras jurisdicciones, por ejemplo, la Guía Federal de Intervenciones ante situaciones complejas en el escenario escolar del Ministerio de Educación (2014) y la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2012), ambos instrumentos consultados frecuentemente por los integrantes del EOE-CNAI y directivos para encuadrar sus intervenciones.

12. Planificar actividades para promover el trabajo conjunto con las familias, dado que un número considerable de demandas se generan por solicitud (16,1%) o de forma espontánea (9,67%) por ellas. En este ítem es importante escuchar las necesidades y demandas de las familias, así como las apreciaciones que tienen sobre los procesos académicos a los que son expuestos sus hijos.

Por último, la tesis procuró un intento de construcción de subjetividad responsable desde el EOE-CNAI, en tanto se procura alejarse de la subjetividad demandante centrada en la queja y el “moralismo crítico” para construir alternativas desde lo que hay.

“[...] la subjetividad responsable historiza, es decir, construye una lectura a partir de sus condiciones épocas [...] lee las condiciones sobre las que trabaja. Si no atendemos a esas condiciones, si no las historizamos, perdemos de vista el material subjetivo con el que tenemos que trabajar. En definitiva, nos perdemos de vista a nosotros mismos [...] el pasaje de la demanda a la responsabilidad puede ser un eje relevante para pensarnos en tanto que agentes del Estado. Ahora bien, ese pasaje exige construir una serie de herramientas, operaciones y procedimientos capaces de hacer habitable una situación. Y habitar una situación no es meramente estar. Más bien, es construir un mundo simbólico en y con ese espacio” (Cantarelli, 2005, p.5-6).

Al indagar, analizar, reflexionar sobre la propia práctica se intenta construir ese “mundo simbólico” del cual habla la autora.

ANEXO

Formulario de pedido de intervención destinado a ser utilizado por docentes (profesores y preceptores):

COLEGIO NACIONAL
"DR. ARTURO U. ILLIA"



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

PEDIDO DE INTERVENCIÓN EOE

Fecha:.../...../..... Estudiante:..... Curso:..... División:.....

MOTIVO del PEDIDO de INTERVENCIÓN

1) Breve descripción de la situación (detalle la situación que motiva el pedido de intervención):

2) Pasos realizados previamente (enumere lo que ha hecho previamente a este pedido):

3) Fuente (especifique cómo tomó conocimiento de la situación):

Solicitante..... Firma.....

INTERVENCIONES del EOE Profesional a cargo:.....

Fecha	Tipo	Detalle

BIBLIOGRAFÍA

1. Acksoff, R. (1987). Planificación de la Empresa del Futuro. Edit. Noriega Limusa.
2. Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Ed. Toquel. Bs. As.
3. Álvarez González, M. (1995). Orientación Profesional. Barcelona, España: Cedecs.
4. Alvariño, C. y otros (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, 29, pp. 15-43.
5. Ardoino, J. (1987). ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En: Guattari, F. y otros (1987). La intervención institucional. Ed. Plaza y Janés. México.
6. ASOCIACIÓN CASTELLANO-LEONESA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA (2008). Los servicios de orientación en el ámbito educativo no universitario de castilla y león. Aportaciones de la A.C.L.P.P. al Desarrollo Normativo del Plan Específico de Orientación Educativa. España.
7. Ball, S. (1999) La micropolítica de la escuela, Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós. Barcelona.
8. Ballesteros Jiménez, S. (1994) Psicología General. Un enfoque cognitivo. Editorial Universitas, Madrid.
9. Bassedas, E; Huguet, T. y otros. (1992) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Ed. Paidós. Barcelona;
10. Bayeto, G. (2015). Los equipos de profesionales que atienden población vulnerable en escuelas medias dependientes del GCBA: Invenciones, límites y posibilidades a partir de sus prácticas. FLACSO Área de Educación Jornadas de jóvenes investigadores en Educación. Disponible en:
<http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/FLACSO%20Ponencia-%20Jovenes%20Investigadores.pdf> – Fecha de consulta:18/2/2018.
11. Bayeto, G. (2015). Reseña de tesis “Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas”. Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 158 a 160
12. 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. Investigaciones en Psicología (2016, 21, 1), pp. 13-25. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires.
13. Bertella, Ma. L. (2005). Equipos de orientación escolar: los desafíos de su trabajo institucional ante la crisis social. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación – N° 5 - Diciembre 2005. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
14. Bertoldi, S. y Enrico, L. (2012). La intervención (inter)disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. Ciencia, Docencia y Tecnología. Año XXIII, N° 45, noviembre de 2012, (131 - 146). UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos). Entre Ríos.

15. Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2ª época, Vol. III, Número 6, Julio-October de 2005. México.
16. Calvo, L.; Hinojosa, C. y Nardo, N. (2003). Profesionales Psi (Psicólogos y Psicopedagogos) en Educación, una deuda pendiente... Una lucha que lleva 35 años. Disponible en: <http://www.generacionabierta.com.ar/?p=216> – Fecha de Consulta: 18/2/2018.
17. Calvo, L.; León, F. y Nardo, N. (2003). El rol de los profesionales de los Departamentos de Orientación en la Escuelas Medias. Disponible en: <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/33/orientacionescuelas.htm> Fecha de consulta: 18/02/2018.
18. Cantarelli, M. (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de desarrollo profesional docente. 2005. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_responsabilidad.pdf
19. Celman de Romero, S. (1993). La tensión teoría – práctica en la educación superior. Universidad Nacional del Litoral. Entre Ríos. 1993.
20. Chacón Martínez, O. (2003). Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional venezolana. Cap. V: Modelos de intervención en orientación. Tesis de Doctorado. Universitat Rovira i Virgili. España. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8907?show=full> – Fecha de consulta: 11/2/2018.
21. Comunicación Conjunta DPCyPS N°1/2012 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”.
22. Comunicación Conjunta DPCyPS N°1/2012 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”;
23. Conde, D. (2006). “El lugar de los equipos en las escuelas” En: Coloquio “Aportes para la construcción de un nuevo equipo de trabajo: La Psicología en el campo de las Políticas Públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos”. Fac. de Psicología Universidad de la República. Montevideo.
24. Conde, G. (2007). La psicología en la educación y los dispositivos de intervención: Los oficios del psicólogo en la educación primaria uruguaya. En: Encuentro Pedagogía 2007, La Habana – Cuba. 29 de Enero – 2 de Febrero 2007.
25. Convenio Colectivo de Docentes Universitarios (2014).
26. Cosarinsky, N. (2008). Los nuevos contextos socioeducativos: aportes del psicólogo institucional incluido en un equipo interdisciplinario. *Psicología para América Latina*, (13) Recuperado em 01 de feveiro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200018&lng=pt&tlng=es.
27. Del Campo, R. (2007). Orientación Educativa en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la UBA. Bs. As.
28. Dell’Olio, N. Y Amadío, D. Práctica institucional de la OV. El rol del orientador: Impacto y efecto del mismo. XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología de la UBA: “Presente y futuro de la investigación en Psicología”, 2002.

29. Di Doménico, C. (1990). Hacia un abordaje comunitario en Orientación educativa. En: Revista Reflexiones, Año 1, N°1, pág. 2-5.
30. Di Doménico, C. Articulación Educación Trabajo: Desafío de hoy. Seminario Internacional "Orientación y cambio sociocultural", Bs. As, U.B.A, 1995.
31. Di Doménico, C. y Vilanova, A (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. En: Revista Orientación Y Sociedad, Vol. 2, versión on-line, La Plata.
32. Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2001). Orientación Vocacional y sistemas psicológicos. Psico-USF, v 6 n 2, pp 59-66.
33. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Comunicación N° 04 y 09/2009.
34. Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Disposición N° 76/2008.
35. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. Año 2007.
36. Dirección General de Cultura y Educación. Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo. Año 2007.
37. Documento de la DPCyPS 2011. "Aportes para los Equipos de Psicología de las Escuelas Secundarias".
38. Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras). (2001). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO. Manantial. Buenos Aires;
39. Duschatzky, S. y Corea, C. (2008): Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires;
40. Echeverría, J. & Asín, M.F. (2011, mayo). Consideraciones acerca del rol del Psicólogo en el sistema educativo provincial. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Psicología de la Universidad Atlántida Argentina y Contexto Psicológico, Mar del Plata, Argentina.
41. Echeverría, J. y Acuña, V. De la hospitalidad y la experiencia en educación. pensando el rol de los equipos técnicos de psicología en las escuelas. Memorias, TOMO I. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación; XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
42. Ehuletche, A. (2000). Aportes de la Psicología educacional en contextos de cambio e innovación. En: Elichiry, N. Aprendizajes de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Ed. Manantial, parte II, pág. 138-159, Bs. As.
43. Etkin, J. (2003). La gestión de la complejidad. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado. Oxford University Press. México.
44. Etzioni, A. (1986). Organizaciones Modernas. UTEHA Editores. Barcelona
45. Ezpeleta, J. y otros (1992). La Gestión Pedagógica en la Escuela. Unesco. Santiago de Chile.
46. Fernández Tobal, C. y Greco, M. B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de

- Buenos Aires. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 2 N° 2. pp. 87-98.
47. Ferreiro, L. y otros. (2008). El rol de los equipos de orientación escolar en la orientación vocacional en la escuela media. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
 48. Frigerio y otros (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la Escuela. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
 49. Frigerio, G. y Diker, G. (2003) Infancias y Adolescencias: teorías y experiencias en el borde, cuando la educación discute la noción de destino, Novedades Educativas, Bs. As; 5)
 50. Gairín Sallán, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Ed. La Muralla-Colección Aula Abierta. Madrid.
 51. Garay, L. (2000) Algunos Conceptos para analizar Instituciones Educativas. Escuelas de Ciencias de la Educación. UNC. Córdoba.
 52. García del Compare, M. (2009) Formación de orientadores en Argentina: La incorporación de las tecnologías a las prácticas orientadoras. Revista Aprendizaje Hoy. Año 29. N° 73. Junio, 2009. Bs. As.
 53. Gavilán, M. (2006) La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires.
 54. Gavilán, M. G. (2007). La formación de orientadores en contextos complejos con especial referencia a latinoamérica [En línea] Orientación y Sociedad, 7. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.725/pr.725.pdf
 55. Gavilán, M.; Quiles, C y Cha, T. (2005). Paradoja: alta problemática psicosocial – baja intervención orientadora. Orientación y Sociedad – Vol. 5 - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Ciencia y Técnica, Carrera de Psicología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
 56. González Bello, J. (2008). Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2008, 9(2), pp. 1-8. Brasil.
 57. González, G. y Del Valle, M. (2016). Estudio comparativo de las trayectorias educativas de los ingresantes al CNAI, (cohorte 2011). Análisis de ingreso y desempeño académico de los estudiantes según modalidad de ingreso - directo / examen. VII Congreso de Psicología: del paradigma Tutelar al paradigma de Derechos, Diciembre 2016. Mar del Plata.
 58. Gonzalez, G.; Couto, Ma. S. y Navarta, V. (2016). La orientación educativa en la provincia de Mendoza, República Argentina. Modelos históricos y perspectivas actuales. Cognosis, Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Vol. I. Año 2016. Número 4, Octubre-Diciembre. Mendoza.
 59. Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coord.). (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Ministerio de Educación, Política social y Deportes, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Gobierno de España.

60. Greco, B. y Toscano A. G. (2014) Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Manuscrito no publicado. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
61. Greco, M.B. (2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
62. Greco, M.B. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – RM, 6 (6). Investigaciones - Mayo 2017: <http://www.infeies.com.ar>
63. Greco, M.B.; Alegre, S. y Levaggi, (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.
64. Gunset, V. (2010). Problemáticas estudiantiles y enfoques de la orientación: continuidades y rupturas en la UNT. Actas del II Congreso de Historia de la Universidad Nacional de Tucumán, UNT.
65. Hernández Rivero y otros (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: una investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, Vol.
66. IEC-CONADU (2013). El cuarto capítulo del Convenio Colectivo. Nomenclador Preuniversitario: categorías, funciones, salarios. Mesa ejecutiva CONADU 2012-2016. Bs. As.
67. Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial. Buenos Aires;
68. Kessler, Gabriel (2003). La experiencia escolar fragmentada. IPE-UNESCO. Buenos Aires;
69. Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. En: Discursos y prácticas en orientación educativa. Colección Ensayos y Experiencias Nº 47, Novedades Educativas, Buenos Aires.
70. Korinfeld, D. (2003). Los equipos de orientación, espacios de interlocución. En: Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascován, S. (2003). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Ed. Paidós. Bs. As.
71. Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En: Korinfeld, D.; Levy, D y Rascovan, S. (2003). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. ED. PAIDOS. Buenos Aires.
72. Korinfeld, D.; Levy, D y Rascovan, S. (2003). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. ED. Paidós. Buenos Aires;
73. Ledda, Ma. A. y Ullman, A. (2015). Equipos de Orientación Escolar. Espacios emergentes para gestionar la comunicación. Revista Letras, Nº3. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata.

74. Ledda, Ma. A. y Ullman, A. (2016). Equipos de Orientación Escolar: espacios emergentes para la gestión de la comunicación en las instituciones educativas. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016. FPyCS/Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
75. Levaggi, G. (2016). La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
76. Lewkowicz, I. y Corea, C. (2004) "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas." Paidós. Buenos Aires;
77. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año 2006.
78. Ley de Protección Integral de Niños/as y Adolescentes N° 26.2061. Año 2006.
79. Ley de Promoción de la Convivencia N° 26.892. Año 2014.
80. Ley de Educación Provincial N° 13.688. Año 2007.
81. Lisnevsky, A. (2016). Nuevos dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar: memorias de trayectorias grupales. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
82. Loizaga Latorre, F. (2005). DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN: UN ANÁLISIS DEL ROL ORIENTADOR Y DE LAS NUEVAS FIGURAS ASESORAS. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 16, núm. 1, enero-junio, 2005, pp. 47-61. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España.
83. López Bonelli, A. (2010). La orientación vocacional como proceso. Teoría, Técnica y práctica. Ed. Bonum, Buenos Aires.
84. López Luna, G. (2011). La Orientación Educativa (OE) en las Instituciones de Educación Superior (IES). *Temas de Ciencia y Tecnología* vol. 15 número 43 enero - abril 2011 pp 33 – 38. México.
85. López, Ma.P. (2005). La Práctica del Orientador Educativo y la Motivación de Logro en los Alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2ª época, Vol. III, Número 6, Julio-Octubre de 2005. México.
86. Manzano, N. (2000). Indicadores para evaluar programas de orientación educativa. *REOP*, Vol.11, N°19, primer semestre. España.
87. Mariño Castro, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, n.º 22, 2012: pp. 217-228. España.
88. Matta, S. (2011). Estudio descriptivo y exploratorio acerca de las representaciones y las prácticas de los profesionales del programa de orientación escolar y equipos interdisciplinarios del Ministerio de Educación de la provincia de salta. Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Mayo de 2011. Salta.
89. Mayntz, R. (1967). *Sociología de la Organización*. Edit. Alianza. Madrid.
90. Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Leartes. Barcelona;

91. Merieu, P. (2013). La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia. Ministerio de Educación. Buenos Aires;
92. Michele, J.; Segura Lucieri, J. y Erausquin, C. (2015). Agentes psico-educativos y docentes: ¿tiempo de reflexión en contextos escolares? Memorias, TOMO I. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación; XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
93. MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DiNIECE (2010). Guía para evaluación de programas en educación. Área de Investigación. Bs. As.
94. Mintzberg, H. (1988). La estructuración de las organizaciones. Ed. Ariel. Barcelona.
95. Molina Contreras, D. (2004). Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF>
96. Molina, Y. (2012). El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar. In Proceedings of the 9th Retratos do mal - estar contemporâneo na educação, 2012, São Paulo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil) [online]. 2012 [cited 31 January 2018]. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032012000100051&lng=en&nrm=iso.
97. Molina, Y. y Taich, S. (2015). Equipos de orientación escolar: dimensión institucional y política de la intervención educativa. Memorias, TOMO I. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación; XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
98. Monarca, H. (2007). La orientación educativa actual en la educación secundaria obligatoria de España. Revista Pedagogía y Saberes, N° 27, pp 27-31. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. España.
99. Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. En: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas>.
100. Müller, M. (2009). Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Ed. Bonum, Bs. As.
101. Neffa, J.C. Actividad, trabajo y empleo. Algunas reflexiones sobre un tema en debate. Orientación y sociedad, U.N.L.P; VOL. 1. 1999.
102. Nicastro S. y Greco M.B. (2009) "Sobre el acompañamiento de las trayectorias" (Capítulo 3). En Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario
103. Nicastro, S. (2008) "Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención". En Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado.
104. Núñez Violeta, y col. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis. Buenos Aires. Gedisa. 2005;
105. Obiols, G y Di Segni, S. (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela. Ed. Noveduc. Buenos Aires;

106. Ordoñez Ordoñez, M. (2000). La nueva gestión de los recursos humanos. AEDIPE, Barcelona.
107. Parrino, M. (2004). Propuestas para la gestión académica. Aspectos involucrados en la gestión del personal académico. FACES-Centro de Documentación, Año 10, N° 21. UNMDP.
108. Pássera, J. y Pérez, E. (2005). Esquema del proceso de orientación. En: Pérez, E y otros (2005). Orientación, información y elección para elección de la carrera. Bs. As. Paidós.
109. Peralta Sanchez, F. (2005). Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. N° 5 - 3 (1), pp. 205-226.
110. Pérez Lindo, A. (2003). Política y gestión universitaria en tiempos de crisis. Documento de trabajo N° 108, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
111. Polverg, I. (2009). Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los equipos de orientación escolar en escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata. Tesis de licenciatura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
112. Porto, Ma.C. y Sánchez, Ma.D. (2011). La intervención de los equipos técnicos: entre las normativas y la demanda de las instituciones del nivel medio. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía. Año XIII. N° 7, 2011. Río Negro.
113. Propuesta Curricular para los Centros Educativos Complementarios, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.
114. Rascován (2003). Las prácticas de la Orientación Educativa. En: Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascován, S. (2003). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Ed. Paidós. Bs. As.
115. Rascován, S. Orientación vocacional, participativa y curricular. Revista Ensayos y Exp. N° 6. Bs. As., Ed. Novedades educativas, 1995.
116. Rascován, S. y Del Compare, M. (1999). La orientación vocacional en la Argentina. Rev. ABOP [online]. 1999, vol.3, n.1, pp. 191-201.
117. Renau, Ma. D. (1998). ¿Otra psicología en la escuela? Ed. Paidós, Barcelona;
118. Resolución de CFE 84/09; 88/09; 217/14 y 239/14
119. Rivas Martínez, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 11, abril, 2007, pp. 5-13, Universidad de Almería, España.
120. Rivas, F. (1988). Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento. Universidad de Valencia.
121. Sánchez, Ma. D (2012). El lugar de los profesionales en la escuela: lo que se transmite en la intervención. 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação | 18/10/2012 - 20/10/2012. Brasil. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a53n9.pdf> Fecha de consulta: 01/2/2017.
122. Selvini Palazzoli, M. (1986). El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Paidós Educador. Buenos Aires, 2004.

123. Shlemenson, A. y otros (1996). Organizar y Conducir la Escuela. Ed. Paidós. Bs. As.
124. Sobrado, L. M. y Ceinos Sanz, M^a. C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las tic integradas en la actuación de los profesionales de la orientación. Revista Bordón. Vol 61 (3), 2009, pp. 137-149. España.
125. Sobrado, L.M.; Ceinos Sanz, M^a.C. y García Murias, R. (2009). Modelo de habilidades de las tics y nuevo perfil profesional de los consejeros de orientación en algunos países europeos. Orientación y Sociedad. Vol.9, 2009. La Plata..
126. Tenti Fanfani, E. (2008): «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural». En: Tiramonti y Montes (compiladoras): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial y FLACSO. Buenos Aires;
127. Tenti Fanfani, E. (s/F). La escuela constructora de subjetividad. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8278.pdf>;
128. Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires;
129. Ucha, S. (1964). El equipo técnico en la orientación profesional y escolar. Revista de Psicología - 1964 - Vol. 1. La Plata.
130. Ulla de Costa, Z. (2005). Orientación vocacional y sistema educativo en la Provincia de Entre Ríos. En: Ciencia, Docencia y técnica, N° 30, Año XVI, Mayo 2005, pp. 49-89.
131. Ullman, A. (2016). ¿Gestión de la comunicación en Equipos de Orientación Escolar?. Revista Letras, N°4. pp 137-14. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata.
132. Ureña Salazar, V. y Robles Murillo, J. (2015). La orientación en el Ministerio de Educación Pública costarricense. Revista actualidades investigativas en educación, Volumen 15, Número 1
133. Urresti, M. (2000): Una escuela para los adolescentes. UNICEF. Buenos Aires;
134. Varanini, N. (2016). "Procesos de intervención del Trabajo Social. Análisis de la actuación profesional en contextos educativos del Distrito de General Pueyrredon (Provincia de Buenos Aires, Argentina)". Trabajo Final de Graduación, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, UNMDP. Mar del Plata.
135. Vera Poseck, B. (2006) Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología. Papeles del Psicólogo. Vol. 27(1), pp. 03-08.
136. Vercellino, S. y Bertoldi, S. (2012). Complejidad de lo interdisciplinar en las prácticas técnico-profesionales en el campo de la educación. Una mirada epistemológica. Aula, 18, 2012, pp. 97-110. Ediciones Salamanca. España.
137. Vicente, M. y Assaro, A (2010). Desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la gestión académica. Congreso Iberoamericano de Educación, Septiembre 2010, Bs. As.
138. Vitarelli, M. (2010). Educación Superior y Cambio. La Universidad Argentina entre tensiones y transformaciones. Capítulo 6. Mnemosyne. Buenos Aires.
139. Volman, G. y Maturano, K. (2013). Avances de investigación: Configuración actual de los servicios de orientación educativa en el

sistema universitario estatal argentino. XIII Coloquio de Gestión Universitario en América del Sur. UFSC.

140. Zerbino, C. Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Disponible en: http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/zerbino.pdf - Fecha de consulta: 06/2/2018.