

Un recorrido histórico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, ¿cómo llegaron los EOE a la escuela?

Matias Bubello | Universidad Nacional de Luján - CONICET, Argentina

matiasbubello@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1275>

Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar acerca del recorrido que llevó adelante la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social desde su creación y las transformaciones operadas en ella para la consolidación de lo que conocemos actualmente como Equipos de Orientación Escolar (EOE). En la reconstrucción se abordarán aportes teóricos y normativos que fueron guía para el proceso de consolidación de la Dirección. Este escrito se basará en el análisis de políticas educativas, a nivel nacional y provincial, para entender las mutaciones de la dirección. Además, es importante tener en cuenta que los cortes entre modelos y estilos educativos no siempre coinciden con los cambios de gobiernos (Braslavsky, 1983).

De esta manera, vamos a encontrar cinco etapas en las que se evidencian transformaciones en las orientaciones políticas e ideológicas sobre lo que conocemos actualmente como la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Algunos de los rasgos que trabajaremos son el tipo de intervenciones que fueron propuestas para el nivel primario, su trabajo en la escuela y aquellas características que nos permiten problematizar el concepto de territorio para los EOE.

Palabras clave: intervención profesional - Equipo de Orientación Escolar - Dirección de Psicología Comunitaria - Pedagogía Social

A historical tour of the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy, how did the School Orientation Teams arrive at the school?

Abstract

In this paper we intend to inquire about the journey carried out by the Department of Community Psychology and Social Pedagogy since its crea-

tion and the transformations that have taken place in it for the consolidation of what we currently known as School Orientation Teams (SOT).

In the reconstruction, theoretical and normative contributions that were a guide for the consolidation process of the Directorate will be addressed. This writing will be based on the analysis of educational policies, at the national and provincial levels, to understand the mutations of the direction. In addition, it is important to bear in mind that the breaks between educational models and styles do not always coincide with changes in government (Braslavsky, 1983).

In this way, we are going to find five stages in which transformations in the political and ideological orientations of what we currently known as the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy are evident. Some of the features that we will work on are the type of interventions that were proposed for the primary level, their work in the school and those characteristics that allow us to problematize the concept of territory for the SOT.

Keywords: professional intervention - School Guidance Team - Community Psychology Directorate - Social Pedagogy

Introducción

En nuestras indagaciones¹, las acciones de los profesionales que conforman los EOE y las condiciones de trabajo en que las desarrollan son ejes de análisis que no aparecen de manera abstracta. En este sentido, hallamos modos de intervenir del EOE que tienen un pasado y se hacen presentes en la actualidad, los cuales podremos comprender desde aportes teóricos que han abonado a reflexionar sobre la labor de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En esta reconstrucción queremos identificar los distintos modelos de trabajo, los cuales proponen diversas lógicas de intervención, algunas con un carácter individual y patologizante y otras con una perspectiva interdisciplinaria y territorial.

La periodización propuesta involucra dos aspectos: a) la realización de entrevistas en profundidad a quienes han ocupado el cargo de Inspección de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Orientadores Sociales y Educativos²; b) el estudio y sistematización de comunicaciones, disposiciones y resoluciones que dependen y/o remiten a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en las que se hacen referencias a conceptos o procesos que involucran su historia y las intervenciones profesionales y distribución en escuelas de los EOE en el período posterior al año 2000. Además, queremos destacar que los cortes entre modelos y estilos educativos trabajados en este artículo no siempre coinciden con los cambios de gobiernos, suele suceder en el campo de la realidad que hay decisiones políticas que exceden a una expresión o partido político (Braslavsky, 1983).

En resumen, trabajaremos cinco etapas, en donde van mutando y transformándose las orientaciones políticas e ideológicas sobre lo que actualmente conocemos como la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los principales rasgos que trabajaremos son el tipo de intervenciones propuestos, y su labor en la escuela desde una mirada interdisciplinaria y territorial.

El puntapié para la consolidación de la Dirección (1948 a 1973)

A la antesala para la formación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social podemos rastrearla con la creación del Instituto de Orientación Profesional, el cual se desarrolla en el seno de las demandas suscitadas en la década de 1940, ya que nos encontramos en Argentina con el arraigue del Estado de Bienestar. En este contexto, el Estado de Bienestar se interesó por estimular el desarrollo industrial a partir del Proceso de Sustitución de Importaciones y que, para ello, requirió una mano de obra calificada. Para instruir la fuerza de trabajo necesaria, la educación ocupó un lugar clave al asentarse como vehículo para la formación de los trabajadores, pero a su vez, como mecanismo integrador de la sociedad, ya que colaboró con el Estado para que se posicionara como el garante de la ciudadanía (Blanco y Cabrera, 2019).

La mano de obra anhelada para la industrialización necesitó una es-

cuela que proponga una mayor formación y profesionalización. Por esto, en este contexto, aparece la creación del Instituto de Orientación Profesional en 1948. El instituto pasó a ser una de las políticas sociales del gobierno para consolidar y construir lo que actualmente conocemos como la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Al mismo tiempo en que se incorporan grandes sectores de obreros al proceso de industrialización, se expande el fenómeno de la marginalidad en los contornos de las grandes urbes (Tenti Fanfani, 2011). En este contexto fue que se asumió como política pública la ampliación del sistema educativo en tanto que era una necesidad para el desarrollo industrial. Sin embargo, aquella población históricamente excluida de la educación es incorporada bajo el condicionamiento de fortalecer la homogeneización cultural e identidad nacional, por lo que, las escuelas se transformaron en una herramienta eficaz para dicha meta (Blanco y Cabrera, 2019).

En este marco, José P. Netto (2000) analiza la intervención estatal en los sectores empobrecidos porque empieza a configurarse como la *cuestión social*³, que es tomada por el Estado de Bienestar para construir herramientas de regulación y de institucionalización de las políticas sociales. Estas herramientas aportaron a construir las estrategias desplegadas por el Estado para integrar aquellos sectores que sufren las expresiones de la *cuestión social*. A su vez Netto (2000) señala que este concepto se ubica en el marco del pensamiento conservador, porque naturaliza que el capitalismo conlleve problemas, pero propone solucionarlos a partir de reformas en el mismo medio de producción, es decir, con similares relaciones de producción.

Ahora bien, hasta acá caracterizamos aspectos del plano nacional, pero nos interesa identificar qué sucedía en la Provincia de Buenos Aires. El 17 de enero de 1948, la Dirección General de Escuelas aprueba el Decreto 1290/48 para que se forme una comisión con miembros de su organismo, del Ministerio de Salud y Asistencia Social, para que se funde el Instituto de Orientación Profesional⁴. Posteriormente, durante la cuarta sesión de la comisión, se inaugura el Instituto de Psicología Educativa que tiene a cargo el Departamento de Orientación Profesional desde el 12 de marzo de 1948 (Munin, 1989). A su vez, el Instituto de Orientación Profesional adquiere a su cargo cuatro departamentos: orientación vocacional, reeducación de menores, reeducación de adultos y protección de menores y de niños excepcionales (Corrosa; López y Monticelli, 2006).

En 1949, el organismo principal que administra el espacio educativo de la Provincia de Buenos Aires abandona el nombre de Dirección General de Educación para denominarse Ministerio de Educación. Este Ministerio crea a partir del Decreto N° 16736 la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional con dos departamentos: 1) Departamento de Psicología Educativa, dedicado a la investigación y asesoramiento al docente; 2) Departamento de Orientación Vocacional y/o Profesional.

En noviembre de 1950 inauguran filiales en el territorio de la provincia bajo la Resolución N° 4933 con el argumento de habilitar el Departam-

mento de selección y readaptación profesional, este tendrá el objetivo de reorientar a los alumnos que hubieran sobrepasado la edad escolar. En 1951 la estructura continúa creciendo para llegar a una organización compuesta por la Dirección, Secretaría General, Departamento de Psicología Educacional, Departamento de Orientación, Departamento de Selección y Readaptación profesional, Sección Psico-estadística y Administración y archivo psico-pedagógico. En 1953 se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica, además se crea el servicio social escolar para que se desarrolle su trabajo en la escuela a partir del rol de asistente social (Munin, 1989). En este mismo año también crea el rol del asistente educacional, de esta manera la Dirección se introduce por primera vez, con permanencia en una escuela, con personal que depende de ella. Estos asistentes fueron formados por dos especialistas que capacitaban a un conjunto de docentes en saberes de psicología y psicopedagogía (Greco y Eichenbronner, 2018).

Dicha Dirección propuso trabajar sobre tres aristas: a) la evaluación y asistencia a niños con dificultades; b) investigación educativa; c) orientación vocacional y/o profesional. Las primeras circulares técnicas que referencian Corrosa; López y Monticelli (2006) hacían foco en la intervención sobre el área socio-cultural y económica desde una perspectiva individual. En términos concretos, se hablaba de *visitador social* para relevar la información familiar del estudiante.

Recupera Munin (1989) que la Inspectora Vanni⁵ mostraba su preocupación en *transformar el lugar del alumno dentro del sistema educativo*. En Erausquin; Denegri y Michele (2018) desarrollan que la modalidad de trabajo de este tipo de intervención hace hincapié en una perspectiva médica, con miradas patológicas sobre el comportamiento de los estudiantes. Estos estudiantes señalados eran una preocupación, ya que no encuadraban con la matriz homogeneizadora que postuló históricamente al sistema educativo argentino. Además, eran segregados de sus pares mediante recorridos escolares diferenciados como narraremos más adelante con el *grado A*.

En el proceso de ampliación durante el año 1953, se constituyen cuatro Departamentos, entre ellos el de Acción Social y Asesoría Médica en donde se consolidan los roles de asistentes sociales y educacionales. Además, se crea la sección de clínica de la conducta y reestructura de la bolsa de trabajo como parte del Departamento de Orientación Vocacional.

En 1955 se desarrolla el Golpe de Estado al segundo gobierno peronista. En este marco, la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional es modificada por la Resolución Ministerial N° 4543 del año 1956 para denominarla Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La primera acción de la Dirección fue una reestructuración y puesta en funcionamiento del primer reglamento interno. El reglamento mantuvo las áreas originales (departamentos y asesorías) aunque intensificó en el área de asistencia social escolar la tarea de coordinación con servicios asistenciales hospitalarios, y de investigación con la reorganización del fichero central, y ampliación de la ficha y encuesta social.

Hasta el año 1956 en la Dirección se dedicaban principalmente a la orientación profesional, ampliando su trabajo hacia lo psicopedagógico con la creación de los Grados A (Corrosa; López y Monticelli, 2006). En el Documento N° 3/61 explicitaron que estos grados funcionaban dentro de la escuela, pero que reunían en otro espacio áulico a niños sin ser deficientes mentales o padecer de trastornos orgánicos⁶. Este marco normativo asume que les estudiantes no progresaban satisfactoriamente al ritmo general de las clases, por lo que entablaron una tarea *correctiva*. En este momento el accionar estaba marcado por un modelo clínico, que hizo atención a los aspectos individuales de la intervención. En términos generales enfatizaron en los aspectos psicopedagógicos, centrándose en las dificultades de los estudiantes, el tratamiento y la rehabilitación. Los niños fueron tomados como el origen del problema, apoyándose en una práctica que atiende a estudiantes que presentaban dificultades de adaptación o de aprendizaje a la propuesta escolar. En el trabajo de Erausquin; Denegri y Michele (2018) puntúan que históricamente la psicología educacional se ha caracterizado por la preocupación de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento. Agregan las autoras que los equipos interdisciplinarios surgieron desde la educación especial en la formación de grupos paralelos, pero también, como consecuencia de la incorporación masiva de alumnos al sistema común, sin modificar las condiciones existentes en las escuelas.

En 1960 se crea la asesoría médica psico-pedagógica en donde habilitan dos servicios: uno son los Centros de Orientación de la Conducta (CON) y los Centros de Orientación Fonoaudiológica (CEN). Tres años después la Dirección inaugura su primera *guardería* denominándolas *Centros Asistenciales*. Estos en 1967 ya obtienen el nombre de institución, tal cual las conocemos hoy: *Centros Educativos Complementarios* (CEC).

La autora Munin (1989) marca la década del 60 como la etapa de mayor crecimiento, tanto cuantitativamente como cualitativamente por la producción científico-técnica lograda y difundida a través de publicaciones escritas y trabajos de investigación. Este crecimiento es analizado por el período 1966-1973, el cual agudizó la confianza en el papel de la educación para el crecimiento económico y, por ende, los gobiernos impulsaron estrategias de expansión de los sistemas educativos (Braslavsky, 1983).

En estos años la Dirección deja de capacitar personal docente en el Instituto de Psicología Educativa y el Instituto de Orientación Profesional para que su formación comience en Institutos de Formación Docente o Universidades. Entre los años 1968 y 1972 la Dirección establece líneas de trabajo y acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia. Desde los inicios de la Dirección hasta 1973 podemos decir que el trabajo en los Equipos de Apoyo a las instituciones educativas fue participar en diagnósticos de niños, tabular sus datos estadísticos, formar el Grado A y asesorar.

Los Equipos de Apoyo a través del trabajo de los asistentes educacionales y sociales centraron su mirada en el individuo por fuera de su

espacio de socialización. La mirada de este enfoque es atribuida a que les Asistentes poseen un conocimiento especializado que pareciera diferente y difícilmente compartido por el resto de los docentes, dado que se formaban en otro espacio. Este saber llega a mostrarse como jerárquicamente superior al de quienes implementan la enseñanza, familia o estudiantes, debido a que el Equipo de Apoyo era quien diagnosticaba a los niños. La jerarquía establecida por el saber específico regula una relación de poder entre los propios trabajadores de la educación y a su vez con las familias. El poder ocupa una relación arbitraria entre la comunidad educativa; y para ejercerlo, se emplean técnicas, diagnósticos, procedimientos de dominación, y sistemas para obtener la obediencia y disciplinamiento sobre los cuerpos (Foucault, 2009). El diagnóstico influyó sobre las tareas a realizar por la familia, docentes y niños ya que le son atribuidos funcionamientos para revertir el problema que detecta el Equipo de Apoyo, un caso gráfico fue el Grado A en donde los estudiantes tienen una formación paralela a sus pares.

Debates y cambios en el paradigma de la intervención (1973 a 1976)

En la década del 60 se hizo hincapié en que la educación tenía como objetivo servir al desarrollo económico, pero comenzó a ser criticado por el peronismo antes de que asuman al poder en 1973. Una vez que triunfa el sector peronista, elabora el Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional. En Tedesco (1983) se caracteriza el gobierno de 1973 a 1976 por su escaso grado de coherencia interna y consistencia programática. Sin embargo, es posible identificar algunos aspectos hegemónicos dentro de su propuesta educativa.

En este sentido, Tedesco (1983) trabajó sobre los rasgos de la propuesta educativa de nuestra segunda etapa. En los *ítems* proponemos un abordaje de ellos con relaciones de la política educativa por la Dirección:

- 1) El primero analiza la inadecuación del sistema educativo con respecto al aparato productivo, como una relación de dependencia económica que caracteriza a los países periféricos.
- 2) En el segundo rasgo, el gobierno de turno apuntaba a la diferenciación institucional, dado que manifestaba cambios en educación sólo para adecuarse a la estructura de la demanda de trabajo. A su vez, destacaba que este tipo de lectura era una manera de reproducir las diferencias sociales y de fortalecer las desigualdades.
- 3) El fuerte arraigo en el sistema educativo de prácticas tradicionales, en las cuales se analiza una escasa democratización en las relaciones pedagógicas. De allí que un aspecto que preocupó al gobierno fue la participación en el proceso de aprendizaje como en la dinámica institucional.
- 4) El fuerte peso otorgado a las demandas sociales en la explicación del crecimiento de la matrícula; por lo tanto, se asignaba a la educación, antes que un papel económico, un papel socialmente diferenciador.

Desde este punto de vista, el diagnóstico gubernamental acentuó que uno de los problemas es el rendimiento académico según el origen

social de los estudiantes. Por ello, en 1973 la Dirección propuso un trabajo de estudios diagnósticos para la orientación, asistencia y re-educación de los educandos desde el punto de vista somato-psico-social como así también de aquellos niños que presentan dificultades en el habla y trastornos de la conducta (Corrosa; López y Monticelli, 2006). Aquí, se introduce el aspecto social por primera vez en la Dirección. Es por esto que el trabajo que adquiere la Dirección en esta etapa está vinculado con la comunidad a partir de la puesta en funcionamiento de *mesas de trabajo* con participación de instituciones y organizaciones comunitarias para abordar en forma conjunta las problemáticas barriales (Corrosa; López y Monticelli, 2006).

De este modo, puntualizó en la democratización del acceso y en las prácticas pedagógicas. En el año 1975 se implementó un nuevo plan curricular para el primer ciclo de la primaria, en donde se quita la gradualidad para considerar la heterogeneidad en la población escolar. En cuanto al Grado A queda suspendido por su papel discriminatorio y la intervención de los Equipos de Apoyo estuvo dirigida a diagnosticar y orientar las problemáticas educativas, no obstante, aparece por primera vez la intervención pensada desde lo comunitario (Corrosa; López y Monticelli, 2006).

En lo que representa la idea de trabajo comunitario, Massa (2020) nos introduce que este modo de intervención del Estado aparece fuertemente en los años 60 del Siglo XX. Esta mirada sostuvo una mirada idealizada de *la comunidad* en sí misma o de los *recursos endógenos* que tiene, ubicando en la comunidad la posibilidad de organizarse con el debido asesoramiento técnico que ofrece el Estado. En las mesas de trabajo, encontramos que recaen en el propio esfuerzo de los *ciudadanos* que habitan el territorio para resolver las problemáticas de la vida cotidiana.

Una vuelta conocida. La perspectiva médica en agenda (1976 a 1983)

La tercera etapa la encuadramos en la última dictadura argentina cívica-militar-eclésiástica, la cual se autodenominó Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). El gobierno de facto persiguió tres grandes objetivos: liberalizar la economía; desarticular el Estado intervencionista; y lograr el disciplinamiento social por medio de la represión y persecución (Rodríguez, 2010).

En esta etapa nos interesa puntualizar sobre el segundo objetivo, ya que hace evidente la modificación del papel que el Estado se asigna para sí en la función educativa. Uno de los aspectos fundantes es la búsqueda de desarticular el Estado Benefactor por lo que, un objetivo fue constituir el principio de subsidiaridad del Estado en la prestación –no así en el control ideológico– de los servicios educativos (Braslavsky, 1983). En términos generales, organizaron los primeros pasos hacia una subsidiaridad financiero-administrativa del Estado Nacional, sobre todo en los niveles pre-primario, primario y superior universitario.

Este período es denominado como la etapa negra para la Argentina, y en particular, para la Dirección ya que se producen serios retrocesos y un desmantelamiento de la estructura organizativa (Corrosa; López y Monticelli, 2006). La dictadura comenzó con flexibilidad laboral cuando se transforma la jornada laboral de 4 a 6 horas y ajusta el salario un 50% (Corrosa; López y Monticelli, 2006). El desmantelamiento en la Dirección avanzó por quitar la labor de las asesorías y el trabajo técnico para pasar a actividades especiales en pequeñas comisiones. De este modo se focaliza en las comisiones para la intervención de la Dirección, la cual aborda temas específicos que el gobierno considere necesario.

En el desmantelamiento fueron suprimiendo las filiales, los equipos móviles y los centros de recuperación, quedando como único servicio de la Dirección el trabajo de los equipos que funcionaban dentro de las escuelas y los centros complementarios. Resumiendo, el período de 1976 a 1983, consideramos que prevalece una perspectiva individual sobre lo grupal y comunitario. El retroceso es comparado con el funcionamiento de la Dirección en el período de 1973 a 1976, ya que el *fracaso*⁷ es asignado nuevamente al estudiante y se retoman las explicaciones como *la falta de adaptación*, reforzando el rol de asistentes en las escuelas para lograr la adaptación de las niñas que eran un *problema*. (Corrosa; López y Monticelli, 2006)

Además, retoma la experiencia del Grupo A o de recuperación dentro de las escuelas. Al caer la responsabilidad en los estudiantes, el Estado se desentiende de su responsabilidad y ocupa un papel de *apoyo*. La autora Braslavsky (1983) señala que durante esta época creció con fuerza la idea de que la educación es un problema de particulares, donde el Estado cumple una función supletoria, compensatoria de la acción de los particulares. Martín y Sole (2011) explican que asumir una concepción del aprendizaje como proceso individual puede conducir a que las dificultades encontradas en la escuela se deban a carencias de los individuos y promuevan una intervención centrada únicamente en el sujeto. Esta concepción del aprendizaje se articula con el modelo clínico médico, que presta mayor atención a los aspectos psicológicos individuales de la intervención, centrandose el trabajo en las dificultades del estudiantado y su rehabilitación (Erausquin; Denegri y Michele, 2018).

Entre el enfoque preventivo y la Nueva Derecha en educación (1986 a 2003)

En el retorno a la democracia la Dirección asume un enfoque que pretende anticiparse al fracaso escolar y a los problemas de aprendizaje en general, denominado *preventivo*. En la Circular 20/86 se redimensiona lo social como aspecto fundamental de la educación, ubicando la función de la escuela en la comunidad y, por lo tanto, el Equipo Asistencial⁸. Es transformada la intervención del equipo, ya que lo corren del rol administrativo y de control para proponer una mirada en lo grupal por sobre lo individual. En otras palabras, se tomó la decisión de trabajar de

forma indirecta con los estudiantes y acompañar a docentes y directivos, transformando la intervención de los Equipos en asesoramientos (Greco y Eichenbronner, 2018).

En esta década los documentos de apoyo y circulares destacan la importancia de la familia y comunidad para pensar el hecho educativo (Corrosa; López y Monticelli, 2006). Aparece por primera vez la idea de que el Equipo ocupa un lugar como rama de apoyo en el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela, de esta manera, los Asistentes tomaron distancia de la intervención individualizante (Greco y Eichenbronner, 2018).

El trabajo del Equipo en el Proyecto Educativo Institucional modificó su forma de intervención debido a que ya no se presenta como un agente externo de la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un actor cotidiano de la escuela. En la década de 1980 la propuesta de la Dirección se basó en posicionarse como rama de apoyo para que pueda intervenir en la organización y diseño del proyecto educativo de cada escuela. Este es un aspecto del enfoque preventivo, debido a que predomina una mediación indirecta, buscando mejorar la organización de las instituciones escolares a partir del currículo, la interacción y las relaciones implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Erausquin; Denegri y Michele, 2018).

En los años posteriores, la educación transitó un dinamismo basado en el desmantelamiento y privatización del sistema público de enseñanza, como consecuencia del corrimiento del Estado en su intervención⁹. Asimismo, este tipo de privatización fue desarrollada por la Nueva Derecha (Blanco y Cabrera, 2019) y tuvo como punta de lanza la Ley Federal de Educación (1993). Es así, que en esta ley el Estado reafirmó la fragmentación del sistema educativo para asegurar las condiciones de financiamiento diferenciales entre el sector público y privado.

En la Provincia de Buenos Aires, entre 1992 y 1993, se iniciaron transformaciones en la Dirección, donde se modifica el nombre de Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) para denominarse Equipo de Orientación Escolar (Corrosa; López y Monticelli, 2006). Este cambio es consecuencia de la transformación en el enfoque, fines y objetivos, por el cual elaboran una serie de comunicaciones y resoluciones en búsqueda de sistematizar y encuadrar el cambio de paradigma que sustentan las prácticas profesionales en los Equipos de Orientación Escolar (EOE). En el año 1994 es sancionada la Ley Provincial de Educación N° 11612, con los objetivos de que los EOE participen en el Diagnóstico Institucional, en la prevención y asistencia desde lo psicopedagógico, es decir, en las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y adaptación escolar y en el fortalecimiento y creación de vínculos intra, inter y extra institucionales. Fruto de estos objetivos se impulsa la creación del Orientador Social Referente Distrital (OSRD) y la Red Interinstitucional Escuela Comunidad (RIEC) que fortalecen el trabajo del EOE.

Los autores Corrosa; López y Monticelli (2006) destacan dos gestiones de la Dirección durante la década de 1990, una a cargo de Lydia Pallavicini

–1991 a 1993– en donde la función del Equipo es pedagógica, buscando que aporte desde el trabajo interdisciplinario al proceso educativo, sin olvidar que este se encuentra atravesado por variables sociales. La segunda gestión de la Dirección a cargo de Couso –1994 a 1999– en donde el EOE tuvo la tarea de garantizar la implementación de la Ley Federal de Educación.

Ambivalencias dentro de las intervenciones en la perspectiva comunitaria y social (2003 a 2019)

La última etapa inicia en el Siglo XXI, este período es marcado por una gran inestabilidad institucional y altos niveles de desempleo en Argentina entre 2001 y 2003. Posterior a la crisis, prepara una reconstrucción de la institucionalidad y la economía argentina. Svampa (2013) señala que en Latinoamérica aparece el *Consenso de las Commodities* fruto de un importante proceso de reprimarización de las economías latinoamericanas, al acentuar la reorientación de estas hacia actividades primarias extractivas, con escaso valor agregado. La autora analiza que el *Consenso de las Commodities* permite que, en esta misma etapa, coexistan dos gobiernos de fuerzas políticas diferentes.

Por lo que refiere a educación ingresamos al nuevo siglo con la naturalización de las reformas impulsadas por los gobiernos de la Nueva Derecha que, igualmente, introdujeron cambios en la intervención del Estado-Nación en las escuelas de la mano de un discurso progresista y de medidas que reclamaban las grandes movilizaciones (Migliavacca; Remolgo y Urricelqui, 2019). Así, encontramos la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Ley N° 13298) y la Ley Provincial de Educación (Ley N° 13788) en donde la preocupación se centra por ubicar al niño como *sujeto de derecho*¹⁰.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, avanza en una reestructuración con la creación del primer Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia en Riesgos Socio-educativos (EDIA). En el 2005 aprueba la Resolución N° 3367/05 con la cual organiza el trabajo de los Equipos y conforma el Centro Distritales de Orientación Familiar (COF) y los Centros Distritales de Orientación Vocacional (COVO). Al año siguiente presenta el primer Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI). La Resolución N° 3367/05 establece que los EOE continúan con una carga laboral de cuatro horas, alternando su trabajo en los turnos que funcione la institución, en caso de que cuenta con turno vespertino deberá crear otro Equipo.

En el año 2007 la Dirección cambió su nombre para adquirir el de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹¹. La misma transforma su enfoque para posicionarse en uno psicoeducativo. El paradigma se basa en la complejidad, interdisciplina y la corresponsabilidad. Busca promover prácticas de promoción de derechos en consonancia a las nuevas leyes, a habilitar prácticas participativas y a ocupar un

rol en la *inclusión* a través del aprendizaje y la convivencia. La inclusión es producto de la acción social colectiva y resulta una construcción simbólica de los grupos y las comunidades educativas para mejorar las condiciones para dar respuestas a todo y cada uno de los miembros (Greco y Eichenbronner, 2018).

En este contexto, la Disposición N° 76/08 plantea que los EOE tienen la responsabilidad de atender, orientar y acompañar a la población con el fin de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Para ello se propone un abordaje interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial, donde la articulación entre los agentes educativos, las familias y la comunidad debe orientarse a la defensa y promoción de derechos.

Del 2006 al 2019 encontramos dos momentos en la Dirección. En el primero ubicamos una reconstrucción a partir de la ley provincial de educación del 2007, en donde corre el foco de la asistencia para centrarse en propuestas pedagógicas y actividades que democratizan el espacio educativo. Este momento se caracterizó por promover un giro desde lo individual a lo grupal y socio-comunitario, se trata de una mirada que se basó en lo heterogéneo como contraste al trabajo que operó décadas atrás (Greco y Eichenbronner, 2018). En el 2010 crea los Equipos Distritales de Inclusión (EDI) a partir de la puesta en funcionamiento de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y tienen el trabajo de contribuir a la inclusión educativa de aquellos niños y adolescentes que por diversas causas presentan una interrupción en sus trayectorias escolares y encuentran vulnerado el derecho a la educación¹². La Dirección desplegó comunicaciones conjuntas y documentos de apoyo¹³ que buscaron cerrar el legado de sus inicios en la educación bonaerense, donde se centraba en el estudio de las diferencias individuales y la medición mediante *test* o diagnósticos y el tratamiento diferenciado de niños con dificultades en el espacio escolar.

El segundo momento lo ubicamos posterior a 2010, donde el trabajo del EOE reside en la disyuntiva entre lo *urgente y cotidiano* o lo *prescripto y esperado*. En las entrevistas a orientadoras¹⁴ destacaron que en su cotidianeidad ocupa cada vez más tiempo la *demanda* de sus compañeres que la planificación en base a las normativas que delimitan su rol. En estos estudios hallamos que los EOE *sentían* que en la jornada laboral se esfumaba paulatinamente su rol de *articulador* para dedicarle mayor tiempo a procesar y asumir la *demanda*, tanto de sus compañeres de trabajo, como de la comunidad educativa y del territorio en el que se encuentra la institución. Asimismo, autores como Greco y Eichenbronner (2018) resaltan cómo penetró la demanda individual a contramano de la grupal, en otras palabras, las peticiones son centradas en los estudiantes y su individualización más allá del contexto escolar. Advierten los autores que este tipo de prácticas corren el riesgo de que las intervenciones hagan foco en la patologización y la acentuación de enfoques médicos-clínicos. En este sentido se consolida un reduccionismo en la construcción e interpretación de la vida escolar y socava la capacidad de acción de los EOE.

Otro de los aspectos recolectados en los testimonios orales, es que a partir de 2010 emerge con fuerza las *solicitudes de colaboración* por parte de Inspección, es decir, que un EOE preste servicio a otra institución educativa que no posea Equipos. Este aspecto podemos encuadrarlo dentro de las flexibilizaciones laborales, dado que los EOE deben intervenir en escuelas que no conoce y por las que no fue ocupado el cargo docente. Aquí nos parece pertinente reflexionar sobre el debilitamiento del trabajo docente, observando que al quitar a los EOE de su espacio cotidiano de trabajo se aleja de posiciones en las que pueda comprender la realidad como una totalidad compleja, dinámica y cambiante (Kosik, 1967).

Las entrevistadas refieren que, en este período, los nuevos EOE creados son introducidos al sistema educativo como Equipos de Orientación Escolar Distrital (EOED), donde las alarmaba el hecho que no fueran cargos con pertenencia a una sola escuela. Los EOED no se ubican para proyectar una intervención distrital como los EIPRI o EDIA, ya que su trabajo en la/s escuela/s está supeditada a la distribución anual en función con los ejes de la política educativa, sin que implique que el personal docente permanezca en el mismo lugar (Disposición N° 01/12). Una de las reflexiones que se desprende es que el Estado al no crear cargos avanzó en reglamentar un trabajo sobre el *emergente*, dado que un EOE puede abordar dos escuelas por el mismo cargo. Este tipo de políticas son consideradas focalizadas, las cuales constituyen un instrumento primordial para la detección e intervención en los grupos sociales considerados *de riesgo* (Migliavacca; Remolgaio y Urricelqui, 2019). En efecto, primó el sentido de cantidad sobre el de calidad, dejando de ser un indicador de satisfacción para la comunidad educativa la intervención del EOE. Estos eventos no pasaron desapercibidos, ya que sectores gremiales reclamaron un Equipo por escuela y turno¹⁵. Además, esta situación puede agravarse si tenemos en cuenta que la inspección areal tiene la potestad de extender los *servicios* del EOED a otras instituciones educativas en caso de que deba responderse a una situación en el distrito¹⁶. De este modo, si comparamos las creaciones de EOE en la historia de la Dirección con aquellos que sucedieron posterior al 2010, encontramos que los Equipos retroceden en su inserción territorial, ya que se da por hecho la flexibilización del trabajo al tomar un cargo docente supeditado al movimiento anual, por lo que entendemos una pérdida del aspecto territorial de la labor del EOE.

En el retroceso de los EOE, tomamos en cuenta los aspectos comunitarios y sociales, debido a que salen de una comunidad educativa para tratar *cubrir* las emergencias *demandadas* en distintas escuelas, contrayendo una gran preocupación por los aspectos burocratizantes de la educación. Los aspectos señalados nos llevan a plantear interrogantes acerca de esta configuración ambigua en la que se dirime la tarea cotidiana de los EOE, donde los lineamientos normativos que impulsan un abordaje de tipo comunitario pedagógico se ven constantemente tensionados y lesionados por la necesidad de estructurar el trabajo a partir de la atención de situa-

ciones *emergentes*. Esto sucede en un escenario que va acrecentando sus niveles de burocratización (López; Paradela y Pellegrini, 2020) que avanza a contrapelo de los nuevos abordajes, y que conspira contra una tarea que trascienda al trabajo con la *urgencia* o el *problema individual*.

Asimismo, esta flexibilización del trabajo docente en la escuela puede leerse desde distintas perspectivas analíticas en torno al territorio. Una de ella se inscribe en comprender que el territorio como ámbito de intervención del Estado. Esta concepción, el Estado hace de ordenador y organizador de *lo social*, ya que incluye diversos matices, haciéndose presente como consecuencia de las reformas de la década de los 90's cuando reconvierte sus funciones y redireccionan sus intervenciones de la mano de la focalización de las políticas sociales y su descentralización (Massa, 2020).

El curso de la flexibilización avanzó hasta el punto culmine del año 2018¹⁷, donde se formaliza un nuevo avance del Estado provincial sobre las condiciones de trabajo de los de los EOE con la Resolución 1736/18. La Resolución impulsa que todos los EOE pasen a ser Equipos de Distrito (EOED). Así, el alcance de la Resolución N° 1736 lleva a que todos los Equipos tendrán la posibilidad de intervenir en varias instituciones escolares del distrito. Como señalábamos anteriormente, la provincia creaba los cargos como EOED, sin modificar aquellos creados en años anteriores, pero la novedad de esta resolución es que la totalidad de Equipos se transformaron en EOED. De esta manera, el gobierno de turno buscó cerrar una de las demandas de los trabajadores de educación: la creación de un EOE por escuela. La Resolución formaliza una política pública sobre el EOE, esta puede interpretarse no como una acción colectiva para tratar de resolver un problema, sino como un instrumento para el ejercicio del poder y acallar las exigencias de un conjunto de trabajadores (Subirats, 2010).

Al cerrar este trabajo podemos concluir que la propuesta provincial propuso que cada EOE pueda trabajar en más de una escuela, es decir, que abordarán la mayor cantidad de escuelas sin que se creen nuevos puestos laborales. Por ende, la Resolución N° 1736 intentó que los Equipos de Orientación Escolar, llegaran a más lugares y, por lo tanto, consigan resoluciones de conflictos propios de la realidad educativa, exceptuando el aumento del presupuesto para educación¹⁸. Asimismo, el trabajo diario y continuo en la escuela de los Equipos se modificaría por intervenciones esporádicas cuando estos sean requeridos por problemáticas específicas en las escuelas (Ullman, 2019). Es así, que las normativas intentaron borrar una trayectoria de trabajo de varias décadas, donde los EOE supieron pertenecer a una sola escuela¹⁹. De igual manera, esta medida no pasó desapercibida por los sectores gremiales, tal vez por esto no logro efectivizarse, aunque encontramos registros donde las tensiones que produjo la Resolución N° 1736 estén vigentes²⁰.

Reflexiones finales

Nos propusimos en este artículo a sistematizar algunas lecturas sobre la

historia de los EOE. Por eso, nos pareció necesario generar una periodización a partir de fuentes bibliográficas y orales que expresan los distintos momentos de la historia de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, pero sin dejar de lado las matrices económicas y sociales que se desarrollaban en cada momento.

Nos queda seguir profundizando este análisis y, sobre todo, el período que se inaugura en 2019 con el cambio en la gobernación, ya que el mandato de Vidal concluye en diciembre tras ganar en las elecciones el candidato Kicillof. Una de sus primeras medidas del gobierno de Kicillof en relación con los EOE fue enmendar parcialmente la Resolución N° 1736. Es importante destacar que no fue eliminada, sino que colocada en *pausa* de manera parcial con la Disposición 2020-31²¹. En esta normativa los EOED *resultan estructuras territoriales estratégicas para el abordaje de las distintas situaciones*, por lo que queda enmarcado el trabajo del EOE en una escuela, pero dejando abierta su organización en la jefatura distrital en el considerando siguiente: «Que la organización de los referidos equipos, en función de las necesidades distrital, ha sido modificada anualmente mediante la redistribución de los mismos» (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688, Art. N° 48). Otro aspecto, es que la Resolución 1736 no fue derogada y que la Disposición dentro de la Provincia de Buenos Aires adquiere menor jerarquía que las propias resoluciones emanadas durante el gobierno de Vidal. A la fecha no se ha logrado poner en marcha la Resolución N° 1736/8 y aunque la gobernación actual la haya dejado en pausa, no deja de quedar por fuera de la agenda en algunos sectores gremiales²².

Asimismo, el trabajo del EOE fue atravesado por una pandemia que ha generado movimientos que tocaron los hilos de la Dirección. Esperamos en futuras investigaciones avanzar en caracterizar la etapa iniciada en 2019 y analizar la mirada de quienes trabajan día a día en los EOE sobre su trabajo, dado que son aportes sustanciales estos testimonios que aportan a la historia oral, que puede permitirnos dimensionar la importancia de los conocimientos de los *sin voz*, en los procesos de los actores *anónimos* (Schwarzstein, 1991).

Notas

¹ El trabajo es parte de las indagaciones realizadas en el marco de una beca doctoral cofinanciada entre CONICET/UNLu y mis estudios doctorales, los cuales se proponen analizar «la intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Provincia de Buenos Aires en las trayectorias escolares de niñas y niños del nivel primario».

² Todas estas personas trabajan o han trabajado en la zona de Moreno, General Rodríguez y Luján.

³ La cuestión social es definida por el autor Netto (2003) como el conjunto de problemas económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos que delimitan la emergencia de la clase obrera como sujeto socio-político en el marco de la sociedad burguesa.

⁴ <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

⁵ En Greco, B. y Eichenbronner, D. (2018) podemos encontrar algunos análisis sobre los discursos en los tiempos de inicio en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Allí aparece datos bibliográficos de Alba Chaves de Vanni, quien fue la primera directora de la Dirección. Además, previamente ocupó el cargo de Inspectora de escuelas primarias para niños excepcionales y escuelas de cárceles. Luego fue varias veces directora de la Dirección de Psicología. Según los documentos consultados, la Sra. Vanni ha sido un personaje muy influyente políticamente.

⁶ En Greco, B. y Eichenbronner, D. (2018) se recuperan estos aspectos basándose en la documentación del Ministerio de Educación del año 1957.

⁷ El fracaso es analizado por Flavia Terigi (2009), donde hace referencia a como el fracaso en este contexto es comprendido como un modelo patológico individual. De esta forma, se focalizaba de forma casi excluyente en el estudiante la dificultad para aprender y con escasa atención a los procesos de enseñanza.

⁸ Hasta este momento se lo conocía como Equipo de Apoyo.

⁹ Desde 1990 hasta 2003, se alientan nuevos tipos de privatización a comparación de los años anteriores del sistema educativo, estos van a poseer el nombre de formas endógenas, concepto utilizado y desplegado por los autores Ball Stephen y Youdell Deborah (2007). Según los autores este tipo de privatización «implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector privado a fin de hace que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial» (Ball y Youdell, 2007: 8).

¹⁰ El concepto de *sujeto de derecho* es retomado de Migliavacca, Remolgo y Urricelqui (2018), pero que puede ser contribuido con los aportes de Pautassi (2010) cuando desarrolla el *enfoque de derecho*. Este hace referencia que el sujeto, en este caso les niñas, son portadores de derechos y por tal, es el Estado quien debe asegurar el cumplimiento efectivo del mismo.

¹¹ El cambio de nombre no se produjo sin debates. En trabajos posteriores se pretende avanzar en las tensiones que produjeron dentro del grupo de inspectoras/es este momento.

¹² En los considerandos de la Disposición N° 13/21 el Estado muestra la relación entre la creación de los Equipos Distritales de Inclusión con la implementación de la Asignación Universal por Hijo.

¹³ Entre ellos se encuentran: Comunicación Conjunta N° 1/08; Comunicación Conjunta N°4/09; Comunicación Conjunta N° 5/14 y Comunicación Conjunta N° 1/16.

¹⁴ Fueron entrevistas en profundidad a Orientadoras Sociales de la ciudad de Luján y General Rodríguez.

¹⁵ <http://sutebaseccionallaplata.blogspot.com/2015/11/politica-gremial-memoria-y-balance.html>

¹⁶ Disposición 41/2008.

¹⁷ Daniel Scioli por el Frente para la Victoria estuvo a cargo de la gobernación de la Provincia de Buenos Aires desde 2007 a 2015 y María Eugenia Vidal del 2015 a 2019 por Cambiemos.

¹⁸ La educación durante el gobierno de Vidal ha sido una variable de ajuste del presupuesto provincial si tomamos en cuenta los datos aportados por Virna Quentrequeo y Lorenzo Labourdette en <http://izquierdawe.com/informe-sobre-el-ajuste-de-vidal-en-educacion-par-te-1/>

¹⁹ Vale destacar que estas acciones llevadas adelante por el *gobierno de turno* no sucedieron pasivamente, logro agrupar en contra de la Resolución 1736 a les trabajadores de los EOE con el conjunto de docentes e Inspectores pertenecientes a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://www.anred.org/2018/07/12/exigimos-un-equipo-de-orientacion-escolar-para-cada-escuela/>

²⁰ En los siguientes artículos podemos encontrar el reclamo de la docencia al querer modificar las condiciones de trabajo e intervención de los EOE <http://www.laizquierdadiario.com/En-defensa-de-los-EOE-docentes-abrazaron-el-Consejo-Escolar-marplatense> y <https://>

cfba.org.ar/repercusiones-sobre-la-resolucion-173618/

²¹ La Disposición puede ser encontrada en: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/2020_pautas_de_redistribucion-.pdf

²² En un diario local de la ciudad de Chivilcoy registran como continuo vigente el pedido de anulación de la Resolución 1736. <https://www.larazondechivilcoy.com.ar/locales/2020/7/1/reiteran-el-pedido-de-derogar-la-resolucion-que-ajustaba-sobre-los-eoe-125015.html>

Referencias bibliográficas

BALL, Stephen J. y Deborah Youdell (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

BLANCO, Andrea y María Eugenia Cabrera (2019). Keynesianismo, Nueva Derecha y Educación: continuidades y rupturas del estado capitalista. En: FIGARI, Claudia y Adriana Migliavacca (comps.). *Problemáticas Educativas en la Modernidad. Tensiones y Conflictos en el debate contemporáneo*. Luján: EDUNLU.

BRASLAVSKY, Cecilia (1983). Estado, burocracia y políticas educativas. En: TEDESCO, Juan C.; Braslavsky Cecilia; y Ricardo Carciofi. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

CORROSA, Norma; Edith Lopez y Juan M. Monticelli (2006). *El trabajo social en el área educativa: Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Espacio.

ERAUSQUIN, Cristina; Adriana Denegri y Jesica Michele (2018). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. En: Erausquin, C. (comp.). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).

GRECO, M. Beatriz y David Eichenbronner (2018). Psicología y educación: historización de un discurso. El caso de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXV, 2018. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

KOSIK, Karen (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudios sobre los problemas del hombre y el mundo*. México: Editorial Grijalbo S. A.

LÓPEZ, Ximena; Laura Paradela y Nicolás Pellegrini (2020). *Precarización de la vida y precarización laboral: debate presente en la colectiva profesional de lxs trabajadorxs sociales en tiempos de pandemia*. La Plata: CATSPBA.

MARTÍN, Elena e Isabel Solé (coords.) (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona: Editorial GRAO.

MASSA, Laura (2012). *La planificación estratégica y su especificidad en el ejercicio profesional de Trabajo Social*. Ficha de apoyo académico. UNLU.

—————(2020). Implicancias teórico-políticas de las diversas perspectivas de análisis sobre "el territorio" en el ejercicio profesional del Trabajo Social argentino. *Revista Plaza Pública*, N° 22, Año 12. ISSN 18522459.

MIGLIAVACCA, Adriana; Matías Remolgo y Patricio Urricelqui (2019). Continuidades y rupturas en el cambio de siglo: La sociedad, la política y la educación. En: FIGARI, Claudia y Adriana Migliavacca (comps.). *Problemáticas Educativas en la Modernidad. Tensiones y Conflictos en el debate contemporáneo*. Luján: EDUNLu.

FOUCAULT, Michel (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores. México

MUNIN, Elena (1989). *La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.

NETTO, José P. (2000). *Reflexiones en torno a la "cuestión social"*. Una mirada crítica desde el trabajo social. Desgravación de la conferencia del Dr. José Paulo Netto dictada el 25 de octubre de 2000 en la Carrera de Trabajo Social de la UBA.

—————(2003). El Servicio Social y la tradición marxista. En: BORGIANI, Elisabete; Yolanda Guerra y Carlos Montañó (coords.). *Servicio Social crítico*. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. Traducción de José Pablo Bentura. São Paulo: Cortez Editora.

PAUTASSI, Laura (2010). El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. En: *Taller de expertos «Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones»*. Naciones Unidas: CEPAL.

RODRÍGUEZ, Laura G. (2010). Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema. *RMIE*, vol. 15, N° 47, 1251-127. Octubre-diciembre 2010, México.

SCHWARZSTEIN, Dora (1991). Introducción. En: Schwarzstein, D. (comp.). *La Historia Oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

SUBIRATS, Joan (2010). *Políticas públicas e inclusión social*. Factores territoriales y gobiernos locales. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas/ UAB. Disponible en: https://www.academia.edu/351253/Pol%C3%ADticas_publicas_e_inclusi%C3%B3n_social

SVAMPA, Maristella (2013). "Consenso de los *Commodities*" y lenguajes de valoración en América Latina. *Revista Nueva Sociedad* (NUSO), N° 244. Marzo-abril 2013.

TEDESCO, Juan C. (1983). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En: Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1972-1982. Buenos Aires: FLACSO.

TENTI FANFANI, Emilio (2011). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TERIGI, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducati-

va: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, 23-39.

ULLMAN, Astrid L. (2019). Equipos de Orientación Escolar: protagonistas de la educación secundaria obligatoria. *Letras*, N° 8, 2019. Buenos Aires: FPyCS, Universidad Nacional de La Plata.

Matias Bubello | Universidad Nacional de Luján - CONICET, Argentina

matiasbubello@hotmail.com

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Becario Doctoral cofinanciado por CONICET/UNLu. Doctorando en la Universidad Buenos Aires, en el área de Ciencias de la Educación. Docente auxiliar del Departamento de Educación en la Universidad Nacional de Luján. Integrante del equipo docente de la asignatura Introducción a la Problemática Educativa. Experiencia en investigación y extensión en temas de sindicalismo docente, como también en proyectos que abordan la intervención de los equipos de orientación escolar (EOE) en escuelas primarias. Ha publicado artículos en Argentina y Brasil sobre sindicalismo docente y trabajo, educación, territorio y sociedad.

Fecha de recepción: 3/04/2022

Fecha de aceptación: 23/06/2022