

# Los equipos profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en las escuelas medias del GCBA y su normativa: reseña de la historia e institucionalización de sus prácticas (1970-2014)

*Teams of professionals in the Departments of Educational Orientation (DOE) in the secondary schools of GCBA and the norm: review of the history and institutionalization of their practices*

Bayeto, Gabriel Eduardo<sup>1</sup>

---

## RESUMEN

El presente artículo aborda desde un punto de vista histórico el proceso de institucionalización de las prácticas de los equipos de profesionales que trabajan en las escuelas medias dependientes del GCBA. El mismo se basa en material producido en la investigación para la 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*”, de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO- Argentina, y en actualizaciones recientes respecto del tema abordado. El propósito es echar luz al lugar que ocupa la normativa y cómo se fueron definiendo las funciones de los agentes psico-educativos del DOE en su recorrido histórico hasta la actualidad, identificando tres períodos clave para comprender los sentidos que orientan las prácticas, y definen la dimensión institucional de las mismas. Se describen y analizan las incumbencias de los cargos de Psicólogo, Psicopedagogo y Asesor Pedagógico, y las especificaciones reglamentarias que se introducen en la última década, con una mayor presencia de instancias de normativización y control gubernamental del Ministerio de Educación de la Ciudad, surgidas en el marco de las políticas de inclusión educativa y de la reforma de la escuela secundaria.

**Palabras clave:** Orientación educativa - Psicólogos - Escuelas medias- Normativas - Historia

## ABSTRACT

The current article addresses from a historical point of view the process of the institutionalization of practices by the teams of professionals working in the secondary schools that are dependent on the GCBA. This is based on the research material produced for the thesis, “*Teams of professionals facing social, institutional, and subjective vulnerability in the Departments of Educational Orientation (DOE) at public secondary schools in the city of Buenos Aires: between the norms and practices,*” for the *Masters in Social Sciences with an orientation in Education at FLACSO-Argentina,*” as well as in recent updates of the issue being addressed here. The purpose is to highlight the place that the norm occupies and how the functions of the psycho-educational agents of the DOE came to be defined in their historical course up until now, along with the identification of three key periods to understand the sense that orient the practices and define their institutional dimension. We describe and analyze the tasks of those in the roles of psychologist, psychopedagogue, and pedagogical advisor, as well as the regulatory specifications introduced in the last decade, with a major presence of instances of standardization and governmental control from the City’s Ministry of Education, emerging within the framework of the educational inclusion policies and the reform of the secondary school.

**Keywords:** Educational orientation - Psychologists - Secondary schools - Norms - History

---

<sup>1</sup>Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación. FLACSO-Argentina. Doctorando en Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina, Psicólogo integrante de equipos de Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias y del Equipo de Orientación Escolar de Adultos y Adolescentes II, del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Mail lic\_gbayeto@yahoo.com.ar

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda desde un punto de vista histórico el proceso de institucionalización de las prácticas de los equipos de profesionales que trabajan en las escuelas medias dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se basa en material producido en la investigación para la 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”*<sup>1</sup>, para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO- Argentina, y en actualizaciones recientes respecto del tema abordado.

El propósito es echar luz al lugar que ocupa la normativa y cómo se fueron definiendo las funciones de los agentes psicoeducativos (Del Campo, 2007, Erausquin, at al 2013, Bayeto, 2014, Terigi, 2015) del DOE en su recorrido histórico hasta la actualidad<sup>2</sup>.

Un primer acercamiento a esta historia nos muestra un extenso período que careció de una regulación reglamentaria que contuviera las funciones que los profesionales venían desarrollando en las escuelas, (funciones que adoptaron características propias en cada una de ellas), y desemboca en la sanción de una resolución. Su texto recoge importantes aspectos de la experiencia de quienes venían trabajando en las escuelas, tal como es expresado por profesionales entrevistados<sup>3</sup> y documentación consultada (escritos de los profesionales, material de difusión gremial, y otros) que recoge perspectivas teóricas de diversos campos académicos, prácticas interdisciplinarias, y la impronta de la gestión educativa del GCBA en los tiempos de su sanción (SEGCBA, 2004).

El presente artículo nos muestra el aporte de aquellas experiencias en décadas previas a la institucionalización definitiva plasmado implícitamente en la normativa actual. Indaga en qué medida lo establecido puede ser considerado, en gran parte, resultado de esas experiencias iniciales. Se busca vislumbrar particularidades de la normativa sancionada y su inclusión en el reglamento escolar, interrogando también el papel que han jugado la Secretaría de Educación del GCBA (SEGCBA)<sup>4</sup>, los gremios y determinadas orientaciones teóricas en la definición de las funciones instituidas.

Se reconstruye un período posterior a la institucionalización normativa (2004), que con nuevos documentos de trabajo del Ministerio de Educación del GCBA aporta especificaciones y nuevas pautas para las prácticas de interrelación con otros actores, como las conducciones de las escuelas. Se formulan además precisiones sobre la Resolución 547/04 (2004) y los principales ejes allí enunciados, así como una aproximación al contraste con lo que se presenta en el trabajo en las escuelas. Asimismo se caracterizan los distintos cargos que conforman los DOE en la actividad de Asesor Pedagógico, Psicólogo, y Psicopedagogo. Se da cuenta de algunas de sus particularidades en relación a su inscripción en el Estatuto del Docente, a la acreditación de sus profesionales, a la defini-

ción del lugar conferido desde el reglamento escolar a sus funciones específicas, y a la responsabilidad de cada uno de estos cargos al interior de los DOE.

El propósito respecto de esta descripción no es analizar exhaustivamente cada uno de los cargos sino que queden expresadas sus funciones a la luz exponer algunos de los sentidos que orientaron históricamente sus prácticas y sus improntas en el presente, especialmente a partir de especificaciones que se introducen en los últimos años con una mayor presencia de normativas ministeriales en el marco de las políticas de inclusión educativa y de la reforma de la escuela secundaria (NESC)<sup>5</sup>, a fin de delimitar la dimensión institucional en que se inscriben esas prácticas.

Se ofrece de esta manera un cuadro de situación contextual en clave histórica, al problema de las funciones que quedan prescriptas en la normativa con una periodización que da cuenta de distintos momentos y de sus particularidades.

## 2. Historia de la institucionalización de las funciones de los equipos profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en las escuelas medias del GCBA (1970-2012)

Presentamos a continuación el cuadro que muestra los distintos periodos que hemos situado de la historia de las prácticas profesionales y de su institucionalización normativa, para continuar posteriormente con su exposición.

### Tabla I

*Periodos de la historia de la institucionalización normativa de las funciones de los DOE en escuelas medias del Gobierno de la CABA (1970-2014).*

#### 2.1. Período pre-normativo. (1970-1998)

2.1. a) Inicio de las prácticas  
(1970-1991).

2.1. b) Debates en torno a las  
funciones (1992-1998)

#### 2.2. Período de definición de los debates e institucionalización normativa de los cargos de los profesionales y de las funciones de los DOE (1999-2004)

#### 2.3. Período post-normativo (2005-2014)

## 2.1 Período pre-normativo. (1970-1998)

Se considerará un extenso período de tiempo dividido en dos partes, que se inaugura con una reglamentación que sólo regulaba a un grupo reducido de escuelas, es decir de un alcance muy limitado en comparación con un posterior crecimiento de nombramiento de profesionales por fuera de esta modalidad normativa. Queda una alta proporción de cargos sin regulación, de allí que se considera como pre-normativo a este período.

Se crean bajo la Ley 18.614 de 1970 los cargos de Asesor Pedagógico, Psicopedagogo y Ayudante del Departamento de Orientación en el marco del denominado *Proyecto 13*. Esta experiencia, iniciada por la llamada “Reforma Educativa” del gobierno de facto iniciado en 1966, posibilita la presencia de docentes con mayor carga horaria en las escuelas medias con el objetivo de que pudieran desarrollar proyectos institucionales que se adecuaban al perfil de formación de las escuelas. Se buscaba reemplazar al llamado *profesor taxi* que toma horas repartidas en distintas escuelas, adoptando el criterio de “docente por cargo”. A su vez se formulan las primeras pautas relativas a las funciones de orientación. En este marco comienzan las prácticas de los equipos profesionales que actúan en el espacio institucional como Departamento de Orientación. Fue un proyecto innovador para la época pero de extensión limitada en la cantidad de escuelas y sin influencia en el resto del sistema de educación media.

### 2.1.a) Inicio de las prácticas (1970-1991)

La experiencia de incorporación de profesionales en escuelas con *Proyecto 13* fue quedando en el contexto general de la educación media como una experiencia fragmentaria, ya que en lugar de extenderse a otras escuelas, permaneció reducida a un escaso número de aquellas. Como contrapartida surge en las Escuelas Técnicas una paulatina contratación de profesionales para conformar lo en aquel momento se llamó *gabinete psicopedagógico*. No obstante el nombramiento de dichos profesionales se produjo bajo la nominación de otros cargos, como *Preceptor*, *Maestro de Enseñanza Práctica* (MEP), *Ayudante de Clases Prácticas* (ACP), y otros. Se producía un ejercicio profesional a través de prácticas de orientación pero los cargos no eran acordes con las funciones desempeñadas.

Uno de los profesionales entrevistados relata que:

[...] En 1980 cuando las escuelas técnicas dependían del CONET (Consejo de Educación Técnica de la Nación) aparecen los primeros gabinetes, era en la época de la dictadura [...] había Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales [...] (Profesional Psicólogo, 2012)

Este período se caracterizó por un trabajo con los alumnos basado exclusivamente en un abordaje individual. De esta manera, en el marco del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) se crean las Unidades Zonales de Orientación Vocacional, que fueron las primeras experiencias de coordinación de la tarea de los profesionales que integraban los gabinetes.

Una profesional que participó en las épocas fundacionales de los gabinetes de las Escuelas Técnicas explica:

[...] La denominación propuesta por el CONET era Unidad Zonal de Orientación Vocacional, la función era trabajar con los alumnos de tercer año en la elección de la especialidad, teníamos nuestro lugar de trabajo en una escuela pero atenderíamos a la población de otras [...] La orientación comenzaba con la habilitación de un registro acumulativo que llevaba los datos personales del alumno, el legajo compuesto por la administración de tres tests: Raven, Bender y Familia Kinética, sin entrevista [...] El registro también contenía datos sobre la escolaridad, que se iba actualizando [...] muy pocas escuelas hicieron este registro porque era muy caro y poco útil [...] La orientación finalizaba con la elección de la especialidad [...] Los profesionales dependíamos del Director [...] la estructura estaba a cargo de un Inspector y tres Psicólogos que nos coordinaban [...] En la práctica éramos el gabinete, se hacía el legajo mínimo y a partir de ahí se realizaban entrevistas a los alumnos y sus familias en aquellos casos que se considerara necesario. También se hacían derivaciones a tratamiento [...] (Profesional Psicólogo, 2013)

Ya en tiempos de democracia, posterior a 1983, la incorporación de profesionales fue creciendo. Sus funciones se fueron definiendo a partir de acuerdos en sus instituciones de pertenencia y de proyectos propios que presentaban en las escuelas en las que se desempeñaban. Un entrevistado relata a modo de ejemplo de la modalidad señalada:

[...] en el '83 yo presenté un proyecto para trabajar con los alumnos en las horas libres [...] (Profesional Psicólogo, 2012)

Esto ocurría de manera diversa con otros de sus colegas en distintas escuelas, realizando talleres de educación sexual, orientación vocacional, y otros. Bajo distintas modalidades de contratación, estos profesionales trabajaban con una carga horaria equivalente a una jornada simple, entre 20 y 24 horas reloj. Las condiciones de trabajo en las que no se valoraba económicamente la titulación, dieron como resultado un ejercicio profesional y una tarea que no estaban jerarquizados. Comenzó a gestarse un movimiento que llevó a organizar grupos de trabajo sobre cuestiones comunes de la práctica profesional. Las ideas que allí se planteaban se fueron transformando en reclamos sobre distintos aspectos de la tarea, entre las cuales las condiciones laborales tuvieron un lugar especial. Un entrevistado comienza describirlo así:

[...] En el '87 empezamos a encontrarnos con otros profesionales que trabajábamos en las escuelas. Se armó un grupo con reuniones periódicas. [...] (Profesional Psicólogo, 2012)

Se inicia así una modalidad de intercambio entre profesionales que fue dando origen a distintos eventos para dar cuenta de las experiencias en las instituciones, empieza a funcionar el autodenominado *Grupo Caballito* que organiza las primeras Jornadas y encuentros de profesio-

sionales, propuestas editoriales, entre otras actividades. Con la inclusión de integrantes de otras escuelas, el grupo trabajará activamente en cuestiones claves para la definición de la situación de los profesionales, y sobre la legitimación de su función.

Es posible inferir que había dos tradiciones en la modalidad de las tareas de orientación escolar, aun considerando la dispersión de experiencias que conforman una heterogeneidad de modalidades según la particularidad de las escuelas, según las iniciativas de los profesionales, y según el lugar que les ofrecían las mismas. Una de esas tradiciones, con impronta más estrictamente *pedagógica*, se inicia tempranamente en los '70 con el mencionado *Proyecto 13* (quedando interrumpida su extensión a otras instituciones), cuyo cargo con carga horaria mayor era el de Asesor Pedagógico (36 horas cátedra), cargo que a lo largo del tiempo fue creándose de manera progresiva en distintas escuelas, no en todos los casos con titulación de Profesor o de Licenciado en Ciencias de la Educación aunque si predominantemente, sobre todo en los Liceos y Colegios Nacionales del GCBA <sup>6</sup>. La otra tradición se inicia en el año 1980 con incidencia mayor de la llamada *perspectiva "psi"* encabezada por las Escuelas Técnicas, con Psicólogos y Psicopedagogos (cuya carga horaria finalmente quedará definida luego de sancionada la normativa [2004] con 18 horas cátedra); línea seguida por otros establecimientos educativos (Escuelas Comerciales, Liceos, Colegios) incorporando profesionales de dichas disciplinas. Estas dos tradiciones parecen haber seguido un camino con confluencias y dispersiones destacándose matices hacia uno u otro polo.

Una estadística sobre la cantidad y distribución de profesionales realizada en 1992 en ocasión del traspaso de las escuelas que estaban en la órbita Nacional al sistema Municipal y posteriormente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, proporciona información relevante sobre la cantidad de profesionales que se hacía cargo de las funciones de orientación en las escuelas.

En 1992 había un total de 125 profesionales trabajando al interior de las instituciones. En el caso de los Liceos y Colegios Nacionales se observa la presencia de 19 Asesores Pedagógicos, a los que se agrega un total de 35 cargos entre Psicólogos y Psicopedagogos, a diferencia de las Escuelas Técnicas que sólo tienen Psicólogos y Psicopedagogos totalizando 56. Las denominadas escuelas EMEM (Escuelas Municipales de Educación Media) cuentan sólo con Asesor Pedagógico (15 en total), los cargos de Psicólogo y Psicopedagogo no son incorporados a su POF (Planta Orgánico-Funcional) a través de su Junta de Clasificación <sup>7</sup>sino hasta 2008.

#### 2.1. b) Debates en torno a las funciones (1992-1998)

Los comienzos de los años noventa inauguran los debates sobre las prácticas profesionales con una mayor presencia de la gestión Municipal en el proceso de descentralización, con la incorporación de nuevos recursos profesionales de apoyo y asesoramiento institucional.

Desde la Dirección de Educación Media se funda el *Equipo de Apoyo Institucional* (EAI) en 1992 formado por

profesionales que comienzan a articular acciones y propuestas de orientación en las distintas escuelas bajo la modalidad de intervención externa y asesoramiento. Esta iniciativa de gobierno favoreció, según los entrevistados, la unificación de perspectivas entre los profesionales que venían trabajando desde hacía tiempo al interior de las instituciones, pero sin líneas formales e institucionalizadas de diálogo en común. Se plantea una articulación interesante, tal como el testimonio de los entrevistados lo presenta, entre el grupo de profesionales anteriormente mencionado y el EAI, organizando conjuntamente espacios de intercambio, encuentros jornadas, etc., así como trabajando en conjunto con las instituciones.

Se empezó a trabajar sobre la *Ley de Convivencia* <sup>8</sup> y con la figura del Tutor en las escuelas, así como sobre los distintos temas relacionados con las problemáticas que se presentaban en las instituciones, asesorando principalmente a los directivos. El EIA participa activamente en la organización de encuentros con distintos actores del sistema contribuyendo a la consolidación de nuevas miradas en torno a los temas y problemáticas escolares. En una forma similar a lo que en otras aéreas venían realizando los EOE, este equipo operó bajo formas de intervención como profesionales externos, y de una forma similar lo continuaría haciendo a partir del año 2001 el Equipo de *Asistencia Socio-Educativa* (ASE), equipo interdisciplinario con un coordinador por región abocado a un trabajo con las escuelas, que continuará hasta la actualidad. Es importante señalar que hay un antecedente de experiencias previas a la creación del ASE en el trabajo de orientación por regiones, con algunos Supervisores y Directores de las instituciones, nos referimos a la que se denominó *Proyecto COE* (Centro de Orientación Educativa) (Martínez & Fuentes, 2001). Esta, no obstante, fue una experiencia muy puntual y que no tuvo continuidad en el tiempo como la venía teniendo el EIA, como referencia para los profesionales que intervenían en las escuelas.

Una profesional entrevistada que trabajaba al interior de una Escuela Técnica señala la incidencia favorable que tuvo el desempeño del EAI, mientras duró su existencia, remarcando que en años previos se había venido trabajando de manera muy solitaria y sin rumbos específicos ni comunes.

Respecto de lo que empieza a ocurrir en el plano de las perspectivas teóricas entre quienes trabajaban al interior de las escuelas una entrevistada plantea:

[...] Hay un cambio de modelo de intervención [...] anteriormente se trabajaba sobre la idea del "alumno problema", entonces sólo se trabajaba con el chico [...] en este tiempo empiezan a tener influencia los modelos sistémicos dentro de la línea de lo que plantea el libro "El Mago sin magia" [...] esto representó un cambio, porque antes no había cuestionamiento de la escuela [...] también aparecieron los aportes de Foucault o de Loureau, con un modelo de intervención institucional [...] (Profesional Psicóloga, 2012)

Pese a los esfuerzos por generar propuestas y articulaciones mayores de las prácticas en las experiencias de

las distintas instituciones, continúa prevaleciendo en todo este periodo una considerable fragmentación en cuanto a las modalidades de intervención. Rafael del Campo lo plantea en su investigación sobre la orientación educativa en el GCBA. Refiriéndose a los modos de trabajo de los profesionales afirma:

[...] las definiciones de sus funciones varían según las escuelas y las personas [...] (Del Campo, 2007)

Refiriéndose específicamente a la política educativa aplicada a la orientación educativa de la época en el GCBA este autor señala:

[...] ésta permite distintas propuestas sin destacar una sobre otras, ni procurar una coordinación y aprendizaje mutuo, formándose capas de burocracia, cada una tiene un funcionamiento administrativo y pedagógico propio [...] (Del Campo, 2007)

A lo largo de este período, los distintos actores en función de orientación en las escuelas medias comienzan a ir en busca del reconocimiento y la institucionalización normativa de las funciones. De esta manera, a los debates en relación a las tareas se agregaba el tema de la jerarquización de los cargos.

En el año 1998 se crea la *Comisión de Actuación y Seguimiento de los Profesionales de Educación Media y Técnica*, que comenzará a mantener distintas reuniones con gremios, autoridades y funcionarios de la entonces *Secretaría de Educación* del GCBA (SEGCBA) y legisladores de la Ciudad. Allí se sistematizarían las discusiones con miras a determinar las funciones de los DOE que funcionan en las escuelas.

Desde el punto de vista de los vínculos entre la normativa y las prácticas efectivas, a partir de las funciones que se irán proponiendo, se puede afirmar que la Comisión tuvo un papel fundamental en la propuesta de recuperar las experiencias realizadas y sus prácticas en las escuelas, en un esfuerzo evidente para que pudieran quedar plasmadas en el texto de la normativa. Un proceso de negociación dado a partir de este período, arroja como resultado que algunas propuestas pudieron concretarse y otras no. Para observar en detalle esta cuestión nos adentraremos en la siguiente etapa que resulta clave en la definición de los debates y el establecimiento de las funciones de los DOE.

## **2.2 Período de definición de los debates e institucionalización normativa de los cargos de los profesionales y de las funciones de los DOE (1999-2004)**

La profundización y definición de los debates acerca de la función de los profesionales que trabajaban en las distintas escuelas, tal como se mencionó, tuvo lugar a partir de la organización de esos mismos actores y de su participación en diversos espacios para reclamar la institucionalización de sus funciones. Coincidió con un momento social marcado por los efectos de las políticas económicas y sociales de los años noventa en Argentina, que derivaron en la crisis y en una marcada fragmenta-

ción social con sus repercusiones en el cotidiano de las escuelas.

En el período que se inicia en 1999, es necesario señalar el crecimiento de las demandas y expectativas de las escuelas de contar con intervención y asesoramiento profesional. En vísperas de la crisis de 2001 comienzan a presentarse de manera creciente situaciones de gran complejidad, tal como varios entrevistados coinciden en remarcar. Puede considerarse un momento crucial, al cual la gestión ministerial responde creando los equipos de *Asistencia Socio-Educativa (ASE)*, integrados por Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, que actuarán en las distintas regiones y trabajarán asesorando a distintos actores del sistema, conformados como equipos interdisciplinarios. También se creará el EOE para las *Escuelas Artísticas y Normales*, dentro también del área de educación media. Aun así en Directores y Rectores de diversas escuelas existía el reclamo de contar con equipos de profesionales dentro de la institución, lo cual era considerado una carencia por parte de numerosas escuelas medias. Queda esbozado un debate sobre el tipo de intervención, la de los equipos externos que asesoran y asisten pero concurriendo a la institución a partir de las demandas, en oposición a lo que ocurría sólo en algunas instituciones que contaban con los equipos funcionando dentro de la escuela.

Retomando la historia del grupo de profesionales que venía reuniéndose desde fines de los años ochenta, en el año 1999 comenzaban a verse los frutos del trabajo previo al concretarse sus acciones a través de la *Comisión de Actuación y Seguimiento*, y dándose inicio a la concurrencia de sus integrantes a la Legislatura porteña y a la entonces *Secretaría de Educación* para trabajar sobre sus propuestas.

En ocasión de una de las reuniones con miras a definir el proyecto con las funciones para los DOE (2004) uno de los entrevistados que participó de la Comisión nos revela un aspecto ilustrativo.

[...] En una de esas reuniones a las que llevamos nuestra propuesta de funciones a la Secretaría de Educación, cuando llegamos nos dicen, 'ya tenemos las funciones', cuando las leemos les dijimos, 'esto así no va', los que ellos querían era que fuéramos los que articuláramos los proyectos de afuera, íbamos a ser "los porteros" de las escuelas más o menos si salía eso, les íbamos a abrir las puertas a los otros profesionales para que entren [...] dijimos que no, y finalmente se trabajó con lo que habíamos propuesto nosotros [...] (Profesional Psicólogo, 2012)

La función de articulador estaba en consonancia con la promoción por parte de la gestión, a partir de este período de múltiples y variados proyectos y programas de distintas aéreas, y sectores de gobierno, así como de otras organizaciones. En algunas escuelas con menos recursos docentes propios y mayores dificultades, como en el caso de escuelas ubicadas en zonas vulnerables, esta multiplicidad de programas de distinta procedencia institucional, tendrá una incidencia relevante en el trabajo escolar. La función de articulador que se pretendió adjudicar a los profesiona-

les no llegó a concretarse sino que figura como un ítem más dentro de un conjunto más amplio de funciones.

Otra entrevistada relata:

[...] en lo que proponía esta gestión este tipo de función la tarea era muy pasiva, no había lugar para creatividad [...] en cambio nuestro proyecto tenía distintas propuestas para el trabajo, queríamos que haya una supervisión externa, para salir de la autoridad del Director [...] finalmente lo de la supervisión externa no quedó pero quedaron la mayoría de las cosas de la propuesta general [...] (Profesional Lic. en Ciencias de la Educación, 2012)

Entre los debates principales figuraban, tal como se desliza en el comentario anterior, **los vínculos y relaciones de autoridad de los profesionales con Directores y Vicedirectores de las escuelas**. Desde los inicios el destino de la carrera de los profesionales y los alcances del espacio que ocupaban dentro de la institución dependía en gran medida de la autoridad de la escuela. Otra profesional a través de su relato da cuenta de la importancia de este aspecto:

[...] Durante una época muy prolongada sabíamos que el Director podía cerrar el gabinete, de hecho en algunas escuelas pasó [...] (Profesional Psicóloga, 2013)

La propuesta de supervisión externa para los equipos era el intento de salir de la órbita de poder del Director o el Rector de la escuela, en la búsqueda de una autonomía que finalmente no pudo ser conseguida al interior de la institución. Este aspecto va a tener incidencia en las prácticas de los DOE y va a marcar la particularidad de las modalidades y las relaciones e interacciones con los distintos actores, que en cada institución habrán de adquirir características propias, pero siempre atada a los estilos de quienes tienen a cargo la conducción.

Otro de los debates giraba en torno a **la confidencialidad de la intervención con los alumnos**, y el resguardo de la misma por parte de los equipos.

Preservar el trabajo y la orientación desde la dimensión subjetiva del estudiante con respecto a otros actores de la escuela era lo que estaba en juego según los entrevistados, con la finalidad de no exponer a los alumnos en su intimidad y haciendo un uso adecuado de la reserva profesional.

Un tercer debate se relaciona con **el liderazgo al interior de los equipos en la figura del Asesor Pedagógico**, cuestión que si bien no quedó explicitada en la normativa sancionada (2004) en la que no había ninguna mención al respecto, como veremos más adelante, el reglamento escolar que se elabora posteriormente (MEGC, 2006) le dará mayores atribuciones y responsabilidades a este cargo con respecto al resto de los integrantes del equipo.

En agosto de 2000 con el apoyo gremial que motoriza la propuesta, se consigue la inclusión del cargo de Psicólogo en el Estatuto del Docente en las escuelas del nivel medio, así como el reconocimiento de las funciones de los demás profesionales que bajo la denominación de otros cargos actuaban en funciones de orientación: se

pasa en primera instancia de cumplir 24 horas reloj, a 16 horas reloj, como primer paso a la jerarquización. Dicha jerarquización de la tarea profesional (reducción de la carga horaria que debían cumplir por igual salario) consistió en valorizar económicamente las horas de trabajo que anteriormente estaban equiparadas a cargos no profesionales.

A partir de la Resolución 2261/03 (SEGCBA, 2003) de la Secretaría de Educación se establece que:

[...] pasarían a revisar con cargos no escalafonados de denominación específica Psicólogos y Psicopedagogos [...] (SEGCBA, 2003)

En el caso del Psicólogo se logra el reconocimiento en el Estatuto Docente, dándole no sólo existencia legal a este cargo sino jerarquización profesional para el conjunto de los profesionales que trabajaban en función de orientación bajo otras denominaciones; la carga horaria quedará fijada en 12 horas reloj o 18 horas cátedra.

Con la figura del Psicólogo que es introducida en las normativas, se va a establecer al mismo tiempo la reglamentación de las funciones de los equipos de los DOE que serán válidos para todas las escuelas medias. Se puede afirmar que este nuevo cargo es decisivo para instalar el debate acerca sobre las funciones de los profesionales, quienes pasarán a tener un lugar relevante en la toma de decisiones con respecto a las cuestiones pedagógicas, en articulación con los directivos y otras figuras con poder de decisión en las escuelas.

Este período concluye con la sanción de la Resolución 547/04 (2004) en la que finalmente se establecen las funciones de los profesionales de los DOE.

### 2.3 Período post-normativo (2005-2014)

Identificamos un período post-normativo a partir de la puesta en vigencia de nuevas pautas para el trabajo en las escuelas medias que se centraron en el cumplimiento y sistematización de las prescripciones.

Las primeras precisiones de este período para el rol asignado a los equipos de profesionales del DOE se encaminan a la articulación del trabajo en relación a otros actores de la escuela. Las funciones de los DOE encuentran así especificaciones para su desempeño al interior de los establecimientos, con la difusión de documentos de trabajo cuya serie es titulada “Proyecto sobre prácticas de inclusión”, elaborados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC, 2009). Enunciando uno de los roles de los equipos, en articulación con ciertos cargos de responsabilidad en la toma de decisiones desde el punto de vista pedagógico.

Se propone de esta manera el concepto de “*DOE Ampliado*”, señalando que las funciones de orientación serán ejercidas a partir de la conformación de equipos de trabajo de los que participarán: Directores o Rectores, Vicedirectores, en conjunto con los Coordinadores de Aéreas, Jefes de Preceptores y el DOE. En la mencionada documentación se plantea:

[...] la tarea de los DOE es central para desarrollar y favore-

cer prácticas que permitan a los jóvenes ingresar a la escuela y favorecer su escolaridad. Para que sus acciones se vean enriquecidas y potenciadas se promueve desde la Dirección la construcción de un equipo de trabajo que colabore con el DOE en el diseño y la implementación de estas prácticas de inclusión [...] (MEGC, 2009, p.p.2)

Sin detenernos en las líneas de acción específicas, sí es de interés a los fines de indagar qué se les demanda a los profesionales desde las normativas, destacar la existencia de un desplazamiento del encargo educativo hacia cuestiones pedagógicas en una primera fase de este período, las cuales ya se insinuaban en la normativa de base (2004), en un segundo momento va a virar hacia una tendencia prescriptiva que se detallará a continuación.

A partir de 2014, también en el ámbito del Gobierno de la CABA, se formulan nuevas precisiones a través de guías orientación (MEGC, 2014) en las que se establecen manuales de procedimiento para la intervención en problemáticas y temas específicos ( Adicciones, Maltrato infante juvenil) en la que se sistematizan protocolos que definen como tiene que actuar cada agente (directivos, docentes, DOE, ASE, Supervisores) ante las situaciones emergentes presentadas, en su articulación con las instituciones de protección de derechos (Consejo de Derechos de Niños-as y Adolescentes) y de salud.

A nivel Nacional se aprueba la Resolución 239 del Consejo Federal de educación de 2014 (CFE 239, 2014) que establece putas federales para la intervención de los equipos de orientación escolar, así como el marco referencial del Programa Nacional de fortalecimiento y desarrollo profesional para equipos de orientación escolar (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

No nos detendremos en la descripción y análisis de estos documentos, la finalidad es enunciar su aparición reciente, a los fines de dar cuenta de la tendencia normativa actual en las especificaciones mencionadas, en las que se ve acentuado la presencia ministerial respecto las prácticas profesionales en los temas referidos.

Este aspecto se verifica a partir de la realización del primer *Relevamiento y Fiscalización del funcionamiento de los DOE en escuelas medias y técnicas de la Ciudad* a cargo de la Sindicatura General de la CABA durante 2014 en las 99 unidades educativas donde se indagaron distintos aspectos, como la conformación de los equipos según escuelas, la cantidad de cargos existentes en cada una, la carga horaria y su cumplimiento por parte de cada agente, las modalidades y registro de intervención utilizados, y particularidades del desempeño de los profesionales en las distintas instituciones, entre otros ítems.

Dichas acciones gubernamentales señalan una nueva impronta y ocurren en el contexto de las crecientes dificultades que se les presenta a los agentes en las escuelas, en el marco de las políticas de inclusión educativa y de la reforma Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC), en proceso de implementación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir el ciclo lectivo 2015.

En el relevamiento mencionado la cantidad de profesionales de los DOE en los establecimientos de educación

media son un total de 324: la distribución según el tipo de cargo es la siguiente: Asesores Pedagógicos 129, Psicólogos 135, y Psicopedagogos 60 (Sindicatura Gral. de la CABA, 2015).

Se puede destacar así un notable aumento en la cantidad de profesionales en función de orientación en las últimas dos décadas que responde al aumento del pedido de creación de cargos desde los establecimientos. A nuestro entender debido principalmente a la multiplicación de las demandas por parte de los distintos agentes educativos de acuerdo a las situaciones de extrema complejidad que se presentan en las escuelas, que los docentes y directivos afirman no poder sostener en su trabajo educativo (Zelmanovich & Molina, 2012, Bayeto, 2014). Este fenómeno, como ha sido señalado en nuestra investigación, es acompañado en esta última etapa por una mayor regulación de la gestión educativa ministerial.

### 3. Las funciones de los DOE desde la normativa: Resolución 547/04 y su inclusión en el reglamento escolar

En este apartado se sitúan los aspectos más relevantes de la normativa de base (2004) que enuncia las funciones de los DOE. Se intenta analizar desde los principales ejes aquello que según los entrevistados era objeto de debate con respecto a las prácticas que venían realizándose en las escuelas en épocas anteriores a su sanción. Se pone aquí especial atención a las perspectivas en juego con respecto al lugar y al campo de acción de estos profesionales en interacción con los otros actores de la institución, con respecto a las autoridades, a los docentes, y a los estudiantes.

En la Resolución 547/04 se aprueban las funciones y tareas correspondientes a los cargos de Psicólogo y Psicopedagogo de los DOE de las escuelas del área de Educación Media y las funciones generales del DOE (2004).

Se enuncia que:

[...] la principal función del Departamento de Orientación es la orientación institucional en el campo de la educación [...] (SEGCEBA, 2004)

Los principales ejes que estructuran las funciones generales de los DOE según esta resolución son:

- La promoción de actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar.
- La implementación de estrategias orientadas a responder con acciones específicas a la diversidad de la población de los alumnos que asiste a la escuela media, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción.

Se pone de manifiesto que no se trata de un *gabinete psicopedagógico*, marcando de ese modo una diferenciación con algunas líneas de intervención del período pre-normativo en el que predomina la derivación de alumnos para el trabajo individual con los profesionales.

En el texto se especifica que el DOE:

[...] Se constituye como un espacio institucional en el que se diseñan, planifican, coordinan, ejecutan, y evalúan las acciones de orientación institucional [...] (2004, p.p.2)

Asimismo apunta a:

[...] construir y consolidar un equipo de trabajo que unifique criterios y planifique acciones conjuntas y sistemáticas de orientación a los alumnos [...] (2004, p.p. 2)

Esta idea de trabajo en equipo que se presenta como uno de los pilares de sus fundamentos, como ya ha sido señalado, se extenderá a otras instancias institucionales conformadas por autoridades, y a la conducción de las distintas coordinaciones de área, y jefatura de Preceptores, extendiéndose como práctica de orientación en equipo.

Se enumeran cinco funciones principales: *prevención, asesoramiento, asistencia psico-socio-educativa, capacitación, e investigación.*

Lejos de analizar en profundidad cada una de estas funciones, tomaremos aquellas que han reflejado de manera más definida la tarea a la que son llamados para intervenir los profesionales, según la consideración de quienes han protagonizado este proceso de institucionalización de las funciones de los DOE.

#### 4. De las prácticas profesionales a la normativa

Como ya se ha venido señalando, la normativa finalmente sancionada recupera el recorrido de experiencias de los profesionales, que articularon líneas de trabajo conjunto por propia iniciativa. Esto se obtuvo a través de un largo recorrido de luchas y negociaciones con las gestiones de turno a nivel ministerial. En el texto se ven también reflejadas las nuevas miradas y abordajes teóricos, que buscan superar los puntos de vista y prácticas centrados en la problemática individual del estudiante, llevado al recinto del gabinete psicopedagógico.

Se adoptan para la formulación de funciones las elaboraciones conceptuales que surgen de investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación. Se destacan entre ellas las perspectivas teóricas que comienzan a instalarse en los años noventa basados en corrientes de estudios grupales e institucionales, lo cual sirve de sustento para la argumentación de las posiciones adoptadas en el documento. A estos fundamentos se suma el apoyo gremial que jugó también un papel fundamental para la legitimación de los equipos de profesionales en la escuela.

Una de las profesionales entrevistada señala el papel de las gestiones del GCBA en el período en que se atendieron los reclamos (1999-2004), con respecto al criterio para definir la institucionalidad de los profesionales:

[...] no estaba para nada definido, cuando se nos ofrecieron los espacios, se fue aceptando lo que nosotros proponíamos [...] (Profesional Psicopedagoga, 2012)

No había, según la entrevistada, una política educativa que orientara propuestas para las funciones de los

DOE, hasta que los reclamos de los profesionales tomaron mayor peso. Tras largos años de insistencia fueron escuchados y finalmente acompañados, fundamentalmente porque, como nos explicaba:

[...] tanto la conversión de los cargos - *por ejemplo, de MEP o Preceptor a Psicopedagogo o Psicólogo* - como la sanción de las funciones no implicaba para el gobierno ninguna erogación presupuestaria, ese fue un punto importante, a la gestión económicamente no le costaba nada, cuando les pudimos hacer entender eso todo salió rápidamente [...] (Profesional Psicopedagoga, 2012)

En el último tramo del recorrido además, hubo un importante apoyo desde la Legislatura de la ciudad. Sin embargo las definiciones quedaron de hecho en manos de los profesionales:

[...] yo me reuní con [...] - *una funcionaria del GCBA* - para trabajar sobre la redacción definitiva del documento de las funciones [...] (Profesional Psicopedagoga, 2012)

Se concluye hasta aquí que la normativa toma elementos no sólo de las prácticas y experiencias de quienes ejercieron las funciones, sino que recoge el debate sobre la escuela media llevado a cabo en décadas precedentes, el cual se resignifica en el presente con la modalidad de implementación de la reforma educativa.

Como resultado, la resolución aprobada promueve para los DOE una participación activa en las cuestiones de convivencia y disciplina a través de su presencia en los *Consejos de Convivencia*, en apoyo a las tutorías en el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las problemáticas subjetivas que se presentan y que requieren una perspectiva interdisciplinaria. Estas temáticas deberán ser abordadas según la norma bajo el criterio de *prevención*, a través de talleres o actividades en conjunto con docentes, lo cual complementa el *asesoramiento* que comprende la orientación institucional a directivos y otros actores, y la función de *asistencia psico-socio-educativa*, cuyos destinatarios finales además de los estudiantes son sus familias.

#### 5. Psicólogo, Psicopedagogo, Asesor Pedagógico: acerca de los cargos y las funciones específicas según la normativa

Se plantean aquí las particularidades más relevantes en relación, por un lado a las funciones específicas de los cargos de Psicólogo, Psicopedagogo, y Asesor Pedagógico, que son prescriptas en la normativa; pero al mismo tiempo se presentan algunos elementos esenciales en lo que hace a la conducción al interior de los DOE.

Se mencionan algunos aspectos con respecto a la inscripción de sus acciones a nivel del sistema escolar, en el marco de lo que está dispuesto desde el *Estatuto del Docente*, como principal instancia legal reguladora de la actividad y el ejercicio de los trabajadores de la educación en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Nos detendremos por un lado en los requisitos de titulación, en que se privilegia la acreditación docente por

encima de la acreditación profesional específica, lo cual es expresión de la variedad de perfiles profesionales de los distintos agentes. Se señalará el lugar que cada uno de los cargos tendrá al interior de los DOE en relación al nivel de responsabilidad, y respecto del liderazgo que se le concederá a la figura del Asesor Pedagógico. Este punto constituye un indicio acerca de la centralidad de su posicionamiento en las instituciones, lo cual le otorga una impronta específica y un funcionamiento determinado a los DOE, sobre todo a partir de su mayor carga horaria y responsabilidad concedida desde la normativa.

En lo que hace a las funciones específicas de cada cargo, la resolución 547/04 (SEGCEBA, 2004) desarrolla únicamente las que corresponden a los cargos de Psicólogo y Psicopedagogo, además de definir las que corresponden al DOE en su conjunto, ya que la de Asesor Pedagógico se hallaba establecida desde antes. Con respecto a este último cargo se describirá específicamente lo que quedará enunciado en el reglamento escolar, realizado con posterioridad (MEGC, 2006), y en el que, como se verá más adelante, aparecerán algunas especificaciones de relevancia en cuanto a cómo quedarán definidas las posiciones de cada uno de estos actores en la escuela.

En el caso del cargo de Psicólogo las funciones específicas (2004, p.p 3) que se definen son:

- Abordar desde el punto de vista psicológico acciones de orientación y asesoramiento en relación a la promoción de salud y prevención de sus alteraciones.
- Realizar la evaluación, diagnóstico, orientación y asesoramiento de aspectos psicológicos del quehacer institucional, tendiente al esclarecimiento de conflictos interpersonales e inter-grupales en la escuela.
- Participar de la coordinación de acciones con docentes, alumnos y familias en situación de riesgo y en la ejecución, coordinación de proyectos o propuestas de salud y acción social.
- Realizar acciones tendientes a la capacitación y promoción de estudios e investigaciones del campo de la salud.

Con respecto al Psicopedagogo sus funciones específicas (2004, p.p. 3) son:

- Realizar el asesoramiento y orientación a la comunidad educativa con respecto a la caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio.
- Orientar a los docentes en las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-sociales de los individuos.
- Asesorar a docentes en la elaboración de planificaciones, y en observación de clases con directivos
- Realizar acciones tendientes a la capacitación y promoción de estudios e investigaciones del campo de la salud.

Con respecto a las funciones principales de los asesores pedagógicos para la cual se tomará en cuenta lo establecido en el Reglamento Escolar (MEGC, 2006, p.p.108) de las Escuelas Medias:

- Colaborar con el equipo de conducción y con el Conse-

jo Consultivo en la elaboración seguimiento, evaluación y reformulación de los proyectos institucionales.

- Diseñar propuestas didácticas a fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Asesorar a los distintos departamentos de la institución, a directivos, y familias.
- Coordinar actividades de distinto tipo en el plano de la capacitación.
- Articular acciones con otros profesionales que intervienen en la escuela, y en el trabajo de las tutorías, orientación vocacional y ocupacional.

## 6. Acerca de la conducción de los DOE y la acreditación profesional de sus integrantes en el sistema de educación media

Nos detendremos a partir de aquí en una atribución del Asesor Pedagógico que no aparece en la normativa de base sancionada en la resolución pero sí explicitada en el reglamento escolar, que involucra a todos los integrantes de los DOE que intervienen en la dinámica de su funcionamiento en la práctica:

[...] ejercer la jefatura del departamento de orientación [...] (2006, p.p.108)

Esta explicitación no hace sino remarcar a través de la reglamentación, una centralidad que caracteriza el desempeño de este cargo similar a la que ya ocurría en las escuelas con *Proyecto 13*, en las que se establecía (desde la antigua normativa de los años setenta) que este actor asumía la jefatura del DOE. De este modo se reafirma aquella tradición centrada en lo *pedagógico* a la que hicimos mención y logra finalmente imponerse a través de lo que queda establecido en el reglamento escolar (2006). Con respecto a este punto los entrevistados refieren algunas cuestiones en relación al rol del Asesor Pedagógico al interior de los DOE y con respecto a la conducción de los mismos:

[...] Cuando empezaron a tomar forma nuestros reclamos, ellos *-quienes tenían cargos de Asesores Pedagógicos-* en uno de los encuentros vinieron en masa (*sic*), ellos querían la jefatura de los departamentos [...] *-decían-* [...] nosotros tenemos una responsabilidad [...] *- A lo que desde la posición de los demás profesionales respondían-* [...] pero si somos todos profesionales ¿Por qué tiene que haber un jefe? [...] (Profesional Psicólogo, 2012)

Con referencia a esta cuestión otra entrevistada relata que estos actores también reclamaron que el cargo de *Asesor Pedagógico* sea un *cargo de ascenso*<sup>10</sup> lo cual finalmente no prosperó. Esto plantea una tensión que se expresa como resultado de relaciones de poder desde un punto de vista corporativo, con respecto al funcionamiento de los equipos de profesionales que trabajan en las escuelas. Quedando abierta la pregunta a acerca del debate en torno a la *psicologización de los problemas educativos* como otra de las variables que habría operado también en esta disputa.

Este aspecto también muestra otra diferencia con otros equipos de profesionales interdisciplinarios que operan en el sistema de educación media, como los *Equipos de Asistencia Socio-Educativa* (ASE) y los *Equipos de Orientación Escolar* (EOE) en los que existe la figura de coordinador, función que no especifica ni cargo de base, ni titulación de una disciplina determinada.

Una de las entrevistadas agrega otro elemento controversial a esta cuestión refiriéndose a quienes no son diplomados en el área pedagógica como podría ser el caso de los profesores o Licenciados en Ciencias de la Educación, lo cual nos conduce a destacar un aspecto no menor, cuando se analiza los requisitos para la asignación de cargos en el sistema de clasificación docente:

[...] en muchas escuelas el cargo de Asesor Pedagógico lo tiene un docente de cualquier área o especialidad, sin formación específica [...] (Profesional Psicóloga, 2012)

Según el *Estatuto del Docente* hay tres categorías de titulación para todos los cargos: *título docente*, *título habilitante*, y *título supletorio*, cada uno de ellos conformando un listado diferente según este orden jerárquico, y con distinto nivel de puntaje con miras a la realización de actos públicos para los nombramientos.

De esto se deduce lo que se verifica en la experiencia, que estos cargos destinados a profesionales de las disciplinas en cuestión pueden ser ocupados por docentes que pueden ejercer esas funciones sin un título profesional en la especialidad. Por tanto en el sistema hay presencia de docentes en funciones de orientación, lo cual tendría incidencia tanto en los perfiles profesionales, en las formas de intervención, como en los estilos de trabajo, o en su nivel de idoneidad frente a la intervención. Esto marca diferencias en las distintas instituciones según quienes ocupan los cargos (Del Campo, 2007), y da lugar a la presencia de una variedad de perfiles según su acreditación, su formación y capacitación, lo cual es parte de la legalidad estatutaria, más allá de las regulaciones que pudieran existir respecto del ejercicio de las profesiones en otros ámbitos.

En el sentido inverso los profesionales con título de Psicólogo, Psicopedagogo, o Licenciados en Ciencias de la Educación no son reconocidos como docentes para sumar el puntaje necesario, para acceder a las primeras posiciones de los listados que se confeccionan por orden de mérito. La misma entrevistada, refiriéndose a aquellas luchas por el reconocimiento profesional, comenta:

[...] en esto los gremios fueron inflexibles nosotros queríamos que nuestros títulos fueran considerados docentes, pero con eso no se pudo [...] (Profesional Psicopedagoga, 2012)

Otra entrevistada aporta a qué apelan muchos profesionales que trabajan en el sistema educativo con respecto a su formación académica:

[...] yo hice el profesorado para estar mejor ubicada en los listados [...] (Profesional Psicóloga, 2012)

Otro aspecto relevante, en cuanto a la conformación

que estos equipos va adoptando en la práctica en las distintas escuelas, es el número de profesionales y su distribución según los turnos. En algunas de las escuelas llegan a tener un cargo por turno, y en otras los profesionales cumplen sus horas repartidas en distintas franjas horarias (Sindicatura Gral. de la CABA, 2015). Este aspecto tiene incidencia en la dinámica y funcionamiento de los equipos al interior de los departamentos y en la utilización de este recurso según las escuelas. Tiene también consecuencias en la gravitación de sus acciones en la institución, en cuanto al mayor o menor contacto con los otros profesionales para efectivizar un trabajo en equipo, con respecto a los otros docentes y por consiguiente a los destinatarios finales de sus intervenciones, los estudiantes.

Hasta aquí una caracterización general de los que constituyen a nuestro entender, los elementos que conforman la dimensión normativa y las tensiones que conllevan, es decir el marco y encuadre de las prácticas de los profesionales de los DOE, a partir de la institucionalización de sus cargos y definición de sus funciones en el ámbito escolar. Frente a ello, a partir de los contextos institucionales específicos y las dinámicas particulares que se establezcan en los mismos, tomarán forma sus prácticas efectivas. Participan de dichas dinámicas los espacios sociales en los que se enmarca la tarea, el tipo de población que atiende la escuela y su cultura institucional.

## 7. Conclusión

La presencia de profesionales en las escuelas medias del GCBA comienza en los años setenta en las escuelas con *Proyecto 13* y en los años ochenta en las Escuelas Técnicas dependientes del CONET. Se transita desde aquellos años un prolongado período sin regulación normativa, y los profesionales en su mayoría ejercen funciones bajo la nominación de otros cargos (Preceptores, ACP, MEP, etc.).

Un largo período al que llamamos pre-normativo (1970-1998) fue caracterizado por la fragmentación de las experiencias profesionales, según la modalidad de cada establecimiento y sin lineamiento institucional desde las autoridades. A partir de las distintas experiencias en las escuelas, varios profesionales comienzan a organizarse con reuniones, distintos encuentros periódicos y con la colaboración de EAI, equipo que comienza a realizar asesoramiento institucional en las escuelas medias. Con la creación de la *Comisión de Actuación y Seguimiento* los profesionales logran participar activamente para poner en debate distintas cuestiones de la práctica profesional y de las condiciones laborales. Luego de un período al que llamamos de definición de los debates (1999-2004) estos actores llegan a contribuir a la definición de la normativa. Se incorpora al Estatuto docente el cargo de Psicólogo el cual era inexistente hasta ese momento y se enuncian las funciones del Psicólogo y del Psicopedagogo, que no estaban establecidas. Con la Resolución 547/04 (SEGCEBA, 2004) se crea finalmente el marco normativo para los DOE en las escuelas a través

de la reglamentación de sus funciones.

Hasta dicha reglamentación, se presentaron distintos debates sobre aspectos relevantes del ejercicio de los profesionales y sobre su lugar en las escuelas, que hasta ese momento definía internamente a través de su conducción el tipo de inserción de cada uno de los integrantes.

Los principales debates que se instalaron fueron los vínculos y relación con la autoridad, el ejercicio profesional con los estudiantes y docentes, la confidencialidad en la intervención, y el liderazgo al interior de los DOE bajo la figura del Asesor Pedagógico. Este último aspecto es relevante ya que la reglamentación va a adjudicar a este actor el ejercicio de jefatura del DOE. Esto le otorga un lugar central en el funcionamiento de los equipos en las escuelas, y orientados en aspectos pedagógicos, contando a su vez con la mayor carga horaria para su trabajo en la institución.

Se plantea finalmente un período post- normativo (2004-2014) que se comienza a delinear a través la aparición de documentos de trabajo. En un primer momento con especificaciones sobre los modos de inserción del DOE en el dispositivo institucional, donde se plantea el concepto de *DOE Ampliado*, trabajando conjuntamente con otros actores como los Jefes de Preceptores, Coordinadores de Área y con la Conducción. Deben participar activamente y bajo la modalidad de trabajo de equipo en la toma de decisiones pedagógicas de las escuelas.

En un segundo momento surgen medidas orientadas a la sistematización de las intervenciones, con la publicación guías orientación educativa (MEGC, 2014- CFE, 2014) y de procedimiento en ciertas temáticas que, en el caso de las aparecidas desde el GCBA, indica como cada agente debe actuar ante la situación presentada, especialmente aquellas en las que existe vulneración de derechos de los jóvenes. Se puntualiza para este período la realización reciente de la primera auditoría de los profesionales de los DOE (Sindicatura General de la CABA, 2015), que informa detalladamente del funcionamiento, cumplimiento de funciones, y anomalías en el universo total de las unidades educativas de la educación media.

Se define luego de este largo recorrido histórico, una tradición con orientación *pedagógica* en la intervención que desplaza a la idea de gabinete psicopedagógico, no obstante la incidencia de la tradición *psi* se reinventa, observándose que la creación de la figura normativa del Psicólogo dio lugar a reformular las funciones de equipo y el establecimiento de los DOE, como modalidad de inserción del trabajo para los profesionales en las escuelas medias del GCBA.

Actualmente esta reinvenición afronta el desafío de los cambios y reformulaciones en la normativización, en la educación media en general y en los DOE en particular, en función de los propósitos de las nuevas políticas de inclusión orientadas a la universalización de la educación secundaria y a la reforma NESC, dondese vislumbran efectos específicos en las prácticas profesionales y en el tipo de intervención con los destinatarios, los docentes y estudiantes.

Lo expuesto hasta aquí configura una dimensión insti-

tucional de las prácticas, que requiere para continuar siendo investigada con la incorporación la dimensión subjetiva y singular de la intervención en el espacio escolar concreto. Lo cual no ha sido abordado en este artículo pero que desde nuestro punto de vista requiere continuar siendo indagado, nos referimos al anudamiento entre las normativas respecto de las prácticas efectivas principalmente con los estudiantes y docentes, teniendo en cuenta, como punto de partida varios aspectos que hemos señalado en esta oportunidad, así como su vinculación con las dimensiones social y cultural de la época.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bayeto, G. (2014) *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*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO-Argentina
- Calvo, L. R., León F. G., Nardo, N. P. (2003) "El rol de los profesionales de Departamentos de Orientación en las Escuelas Medias." Disponible en - [www.generaciónabierta.com.ar](http://www.generaciónabierta.com.ar)
- Del Campo, R. (2007) *Orientación Educativa en el GCBA*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA
- Erausquin, C., Basualdo, M., Dome, C., López, A. (2013) Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas. Anuario de Investigaciones. Volumen XX Tomo I. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA
- Martínez, C., Fuentes, A. (2001) *Una propuesta regional: La construcción del Proyecto COE en la escuela*. En *Orientación Educativa. Culturas Escolares. Su diversidad*. XII Jornadas de Orientación y Salud Escolar. Secretaría de Educación GCBA.
- Terigi, F. (2015) *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria*. En Pinkaz, D. (Comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la última década en Argentina*. 1ra. Edición Ciudad Autónoma de Buenos Aires. FLACSO- Argentina.
- Zelmanovich, P., Molina, Y. (2012) Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formación del Malestar en la Cultura Educativa Actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. INFEIES. RM. Revista Sobre la Infancia y sus Instituciones (es) Año I. Nro. I. Investigaciones. Mayo 2012. [http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig\\_Zelmanovich\\_Molina.pdf](http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich_Molina.pdf)

#### Normativas y Documentos de Trabajo

- Consejo Federal de Educación (2014) Resolución 239/14. "Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar".
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas.

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley Nacional de Educación. Nro. 26. 206/06. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1970) Proyecto 13. Ley 18.614/70.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014) Guías de Orientación Educativa.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009) "Documento sobre Prácticas de Inclusión" Dirección de Educación Media.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006) Reglamento Escolar de las Escuelas Medias del GCBA.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estatuto del docente. (p.p. 29-31)GCBA.

Secretaría de Educación del GCBA (2003) Resolución 2261/03 SE-GCBA.

Secretaría de Educación del GCBA (1999) Resolución 223/99 SE-GCBA Ley de Convivencia en las Escuelas Medias

Secretaría de Educación del GCBA (2004) Resolución 547/04 SE-GCBA. Las funciones de los Departamentos de Orientación Educativa.

Sindicatura General de la Ciudad de Buenos Aires. (2015) *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico*. Dirección General de Educación de Gestión Estatal dependiente de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Auditoría realizada desde el 17 de septiembre al 4 de diciembre del año 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup>La investigación construye como objeto de estudio las funciones que se derivan de las prácticas de los profesionales de los DOE que atienden en escuelas que reciben poblaciones vulnerables desde una perspectiva transdisciplinaria y con el aporte teórico-clínico del psicoanálisis.

<sup>2</sup>Según Flavia Terigi "es importante reconocer el carácter impreciso de la formulación *psicoeducativo*: lo que parece menos elusivo es que se coloca en el cruce de dos campos disciplinares y de prácticas diferenciados, como son la Psicología y la Educación, que sin embargo han tenido y tienen numerosos puntos de contacto"

<sup>3</sup>Para indagar la dimensión del tema que nos ocupa en este artículo fueron entrevistados y colaboraron con el aporte de material documental relativo al tema doce profesionales, siete de los cuales son integrantes actualmente o han formado parte de departamentos de orientación en escuelas medias del GCBA. Cinco entrevistados conforman actualmente equipos técnicos que trabajan asesorando a escuelas, como consultores provenientes del Ministerio de Educación del GCBA: del Equipo de Inclusión Secundaria (EIS) del área de Educación Especial, del equipo de Asistencia Socio-Educativa (ASE), del área de Fortalecimiento Institucional, y del Equipo de Orientación Escolar de Educación Media respectivamente. Una de las entrevistadas se desempeña en el Ministerio de Educación de la Nación en proyectos correspondientes al Plan de Mejora Institucional.

<sup>4</sup>Actualmente convertido en Ministerio de Educación del GCBA.

<sup>5</sup>La nueva reforma de la escuela media Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC), actualmente en proceso de implementación a partir del año 2014 en las escuelas de la Ciudad, tiene sus fundamentos en la Ley Nacional de Educación Nro. 26206 de 2006, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>6</sup>Los Liceos y Colegios, o Escuelas Normales (con orientación docente) son modalidades escolares específicas dentro de las instituciones de educación media del GCBA.

<sup>7</sup>Junta de Clasificación Docente Media y Técnica Zona I: es la encargada de realizar la clasificación de los docentes, en un grupo de escuelas entre las que se hallan las llamadas EMEM (Escuelas Municipales de Educación Media). Tiene la función de confeccionar los listados por orden de mérito y organizar los actos públicos para la designaciones para los cargos vacantes (procedimiento utilizado también por las otras Juntas del Área de Educación Media y Técnicas del GCBA: Zonas II, III, IV, V, y la Junta de Escuelas Normales Superiores).

<sup>8</sup>La Ley 223/99 que regula el régimen de convivencia en las escuelas prevé para los casos o situaciones relacionados con la disciplina, la conformación de Consejos de Convivencia, que son llamados a reunirse para la toma de decisiones frente a hechos en los que los alumnos transgreden las normas.

<sup>9</sup>Se refiere al libro de Selvini Palazzoli, Mara y otros. (1986) *El mago sin magia*. Paidós Educador.

<sup>10</sup>Cargo de mayor jerarquía en la POF.