

Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas

The Educational Guidance Teams and their normative from the perspective of public policies of educative inclusion. Problems and debates for research: The case of Departments of Educational Orientation (DOE) at the public secondary schools in the city of Buenos Aires

Bayeto, Gabriel¹

RESUMEN

El propósito del presente artículo es describir y analizar las normativas que regulan las prácticas profesionales de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa. En contraposición a las que, en su implementación, se inclinan hacia tendencias inspiradas en modelos gerenciales, en el marco de los problemas y debates sobre las modalidades de intervención y las prácticas interdisciplinarias en las escuelas.

Abordaremos en particular el caso de los profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires, el cual ofrece a través de su historia algunas claves para comprender los cambios, de acuerdo al lugar y a los sentidos en que se inscribieron las prácticas de psicólogos, psicopedagogos, y otros profesionales en el ámbito educativo en su proceso de institucionalización normativa. Enunciaremos las pautas que delimitan sus funciones y las mutaciones de las tendencias de la gestión educativa en el último lustro (2011-2016).

Partiendo de los desarrollos normativos y de la política educativa a nivel nacional con la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 del año 2006, focalizaremos la impronta particular que adopta la Ciudad de Buenos Aires, donde los DOE se desempeñan. El propósito es analizar los

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe and analyze regulations concerning the professional practices of School Guidance Counselors Teams, from the perspective of public policies of educative inclusion in opposition to those inspired in managerial models, within the scope of problems and debates regarding ways of intervention and interdisciplinary practices in schools.

We will particularly approach the topic of professionals belonging to *Departments of Educational Orientation (DOE)* in public high schools in Buenos Aires City, which reveals some clues in order to understand the place and the sense in which the practices of school psychologists, experts in psychopedagogy and other professionals were established over the time, along the process of normative institutionalization in the educational field. We will analyze the guidelines to describe their functions and modifications in normative trends and recent educational management.

Taking into account the review of analyzes of normative development and public policy, both at a national level and particularly in Buenos Aires City, where *Departments of Educational Orientation (DOE)* work, the aim is to draw basic guidelines and the specifications that took place over the time, as from National Law of Education Number 26.206 in 2004, along with the norms that

¹Licenciado 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, 2015. Proyecto de Tesis: "Los efectos de las normativas en las prácticas de los equipos de profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la CABA ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva." Directora. Dra. Perla Zelmanovich. Psicólogo integrante de equipos de DOE en escuelas medias y del Equipo de Orientación Escolar de Adultos y Adolescentes II, del Gobierno de la CABA. E-Mail: lic_gbayeto@yahoo.com.ar

lineamientos básicos y las especificaciones que se fueron produciendo en las reglamentaciones que regulan sus funciones, a la luz de los problemas y debates relativos a las prácticas profesionales en los escenarios educativos actuales.

Palabras clave: Equipos de apoyo y orientación escolar - Políticas públicas - Políticas educativas - Normativa escuelas medias

rule its functions in the light of problems and debates concerning professional practices in present educational scenarios.

Keywords: School guidance counselors teams - Public policies educative - Normative secondary schools

1. Introducción:

El propósito del presente artículo es describir y analizar las normativas que regulan las prácticas profesionales de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar¹ desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa. Contraponiendo a las que, en su implementación, se inclinan hacia tendencias inspiradas en modelos gerenciales, en el marco de los problemas y debates sobre las modalidades de intervención y las prácticas interdisciplinarias en las escuelas.

Abordaremos en particular el caso de los profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires, el cual ofrece a través de su historia algunas claves para comprender los cambios, de acuerdo al lugar y a los sentidos en que se inscribieron las prácticas de psicólogos, psicopedagogos, y otros profesionales en el ámbito educativo en su proceso de institucionalización normativa. Enunciaremos las pautas que delimitan sus funciones y las mutaciones de las tendencias de la gestión educativa en el último lustro (2011-2016).

Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar tienen como principal función acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y abordan de manera interdisciplinaria las diversas problemáticas emergentes de la escena educativa escolar, junto con docentes y directivos. En el caso de las escuelas secundarias de la CABA, estos profesionales actúan como parte del plantel interno de las escuelas en el seno del Departamento de Orientación. Estos profesionales se diferencian de los Equipos de Asistencia Socioeducativa (ASE), que intervienen asesorando como equipos de apoyo externos a la institución, siendo actualmente parte del área de Servicios Profesionales del Ministerio de educación de la CABA.

Partiendo de los desarrollos normativos y de la política educativa a nivel nacional con la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 del año 2006, focalizaremos la impronta particular que adopta la Ciudad de Buenos Aires, donde los DOE se desempeñan. El propósito es analizar los lineamientos básicos y las especificaciones que se fueron produciendo en las reglamentaciones que regulan sus funciones, a la luz de los problemas y debates relativos a las prácticas profesionales en los escenarios educativos actuales.

Intentaremos dar cuenta de una creciente regulación normativa que va en consonancia con un crecimiento de demandas de la comunidad educativa para afrontar problemáticas emergentes que los actores manifiestan no poder sostener, y que en el caso de escuelas de la ciudad conforma Equipos de Apoyo y Orientación dentro de la escuela. Estas reglamentaciones se inscriben a su vez en la necesidad de establecer estrategias integrales para incluir a los estudiantes en la educación secundaria obligatoria.

Intentaremos trazar los principios de las políticas educativas de inclusión, al tiempo que mostrar el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde en los años recientes con la consolidación de la gestión de

gobierno (Mauricio Macri 2007-2015), se producen especificaciones que marcan una tendencia a una mayor regulación y control de las prácticas, centrada en manuales de procedimientos y tipificación de las acciones; fenómeno que nos lleva a analizar un retorno a concepciones políticas y normativas en consonancia con un paradigma neoliberal, basado en un modelo gerencial de gestión pública.

En el marco de la estructura administrativa que se reforma en 2012 se marcan algunas líneas que deberán seguir las escuelas y que afectan a los equipos de los DOE, que nos ocupa como caso paradigmático de los cambios mencionados. Contraponer las perspectivas en juego nos permitirá adentrarnos en algunos temas que actualizan los debates sobre las prácticas efectivas de los profesionales, quienes intervienen en las subjetividades de los adolescentes y en la singularidad de las situaciones en conjunto con los docentes, y sus consecuencias directas para lograr la inclusión efectiva de los mismos en el sistema educativo.

Este análisis supone tomar en cuenta los grandes lineamientos de las políticas públicas en sentido amplio y comprender desde allí las prioridades de la política educativa, situando el modelo social y económico de desarrollo que lo sustenta, y subrayando los propósitos de inclusión social que supone un rol de Estado activo que da sustento. Intentaremos argumentar que resurgen tendencias que tuvieron su auge y devinieron en hegemónicas en los años noventa como el *"New Public Management"* (NPM) y tienen en la ciudad de Buenos Aires un antecedente que muestra el primer paso de un retorno a criterios de gestión neoliberales de política educativa.

A partir de allí pensaremos algunos problemas que se inscriben en lo específico de las intervenciones profesionales y en las paradojas de la inclusión educativa (Zelmanovich, 2013) tales como, los efectos de burocratización de las prácticas, la estigmatización de los problemas de la subjetividad de los estudiantes, el automatismo de las derivaciones a los centros de salud y de protección social, la psico-patologización de los problemas educativos, entre otros.

2. Políticas de Inclusión Educativa y Equipos de Orientación y Apoyo Escolar.

Los llamados genéricamente equipos de Apoyo y Orientación Escolar a partir de resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación pasan a ser considerados estratégicos en el marco del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente* (CFE, 2014). Esta consideración normativa constituye un punto de llegada de políticas públicas de inclusión social y educativa del Gobierno Nacional que se inicia en 2003 (Néstor Kirchner 2003-2007, Cristina Fernández de Kirchner 2008-2015), y que comienzan con la Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006.

Esta ley modificó aspectos sustantivos de la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1994, cuya concepción respondió a un modelo neoliberal², en línea con una serie de políticas desarrolladas en los años

noventa que incluyeron reformas que tuvieron como objetivo central un achicamiento del Estado, corrimiento que afectó particularmente a la educación pública (Novick de Senon Gonzalez, 2008).

A partir de la puesta en marcha de un nuevo rol del Estado con énfasis en la recuperación material y simbólica del mismo, y como garante de la inclusión social y política (Laguado, A. Cao, H., 2014), en consonancia con un modelo de desarrollo con inclusión social (García Delgado, 2013)) los lineamientos de la Ley (2006) pasan a considerar a la educación dentro de los bienes públicos. Bienes ante la cuales la responsabilidad del Estado es indelegable, ya que son los que éste debe proveer en respuesta a necesidades básicas fundamentales, y que debe garantizar ante la falta de provisión por parte del mercado o la sociedad, tales como la salud, la vivienda, condiciones de trabajo, previsión social, defensa nacional, seguridad interior (Katz, 2008).

La ley se propone regular el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender, y considera a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social. Aspira a constituir un modelo educativo que se orienta a incluir a todos los niños y jóvenes a la educación, derivando una creciente regulación normativa plasmadas en distintas resoluciones que nos interesan describir y analizar.

De esta manera, los Equipos de Orientación y Apoyo, son llamados a intervenir en situaciones para garantizar el derecho de los estudiantes a la educación, a partir de la Resolución sancionada por el Consejo Federal de Educación 239/14 (CFE, 2014). Las pautas normativas para sus funciones desde el Estado nacional apuntan a ejercitar desde la complejidad de sus prácticas y desde una perspectiva institucional los propósitos que delinear

las políticas nacionales y jurisdiccionales en la particularidad de sus territorios, con las definiciones específicas de sus respectivos problemas educativos, concretando el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes para promover la inclusión social y educativa (CFE, 2014).

3. El caso de los equipos de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): reseña histórica y debate en torno a las normativas y a las políticas educativas.

La presente reseña histórica se propone trazar la evolución normativa de los DOE, que son los Equipos de Orientación y Apoyo Escolar que funcionan al interior de las escuelas secundarias públicas de la CABA (en los cargos de psicólogo, psicopedagogo y asesor pedagógico)³. Se intentará dar cuenta, a través del caso particular de estos equipos, de las tendencias iniciales de la política pública que dieron sustento a su institucionalización y al establecimiento de sus funciones específicas, y los problemas y debates educativos de las distintas épocas que atravesaron sus prácticas hasta el presente. Las funciones finalmente instituidas se inscribirán en el actual paradigma de inclusión educativa. No obstante, surgen en años recientes nuevas especificaciones normativas del gobierno de la CABA, cuya concepción enfocada en aspectos procedimentales consideraremos controversiales a los fines de favorecer efectivamente los objetivos inclusivos.

A partir de lo dicho presentaremos la siguiente periodización⁴.

Período	Denominación y Política Educativa para los EOYA	Presidencia de la Nación / Jefatura de Gobierno CABA
3.1 Período pre-normativo. (1970-1998)		
	a) Inicio de las prácticas profesionales en las escuelas medias (1970-1983).	Presidencia Juan Carlos Onganía (1966-1970)
	b) Práctica profesional en gabinetes psicopedagógicos y escuela para la democracia (1984-1991)	Presidencia Raúl Alfonsín (1983-1989)
	c) (1992-1998) Nuevos paradigmas de intervención e inicio de debates en torno a las funciones de los profesionales en un contexto de políticas neoliberales. (Descentralización)	Presidencia Carlos Menem (1989-1999)
3.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos y la crisis socio-económica en Argentina (1999-2004)		Jefatura de Gobierno de la CABA Aníbal Ibarra (2002-2006)
3.3 Período post-normativo (2005-2016)		Presidencias Néstor Kirchner (2003-2007) Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)
	a) Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2011)	Jefatura de Gobierno de la CABA Mauricio Macri (2007-2015)
	b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2016)	

3.1 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.

a) Inicio de las prácticas profesionales en las escuelas medias (1970-1983).

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 fue promovida por la llamada "*Reforma Educativa*" del gobierno militar de aquel momento (Juan Carlos Onganía 1966-1970), la cual fue inspirada en el paradigma teórico desarrollista clásico, de corte normativista. La misma se aplicaba a pocas escuelas modelo, posibilitando 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 formulan las primeras pautas relativas a las funciones de orientación, dando inicio a las prácticas de los equipos profesionales en el espacio institucional del Departamento de Orientación. Fue un proyecto con intención innovadora para la época pero de extensión limitada en la cantidad de escuelas y sin influencia en el resto del sistema de educación media.

b) Práctica profesional en gabinetes psicopedagógicos y escuela para la democracia (1984-1991)

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 (CONET) una paulatina contratación de profesionales para conformar lo en aquel momento se llamó *gabinetes psicopedagógicos*, denominación que se impuso de hecho, aunque los primeros profesionales, principalmente psicólogos y psicopedagogos, habían sido parte de un proyecto que iba a tener por objetivo la orientación vocacional (en las *Unidades de Orientación Vocacional* de los últimos años de la dictadura militar 1976-1983). El nombramiento de dichos profesionales se produjo a partir de este período y hasta la sanción de la normativa de las funciones de orientación en 2004 (SEGCBA, 2004) predominantemente bajo la nominación de otros cargos, como *Preceptor*, *Maestro de Enseñanza Práctica* (MEP), *Ayudante de Clases Prácticas* (ACP) y otros. Esto derivó en el ejercicio profesional con cargos que no eran acordes con las funciones desempeñadas.

No obstante, es bajo esta modalidad que empieza a crecer la contratación de nuevos profesionales psicólogos,

psicopedagogos y trabajadores sociales en diversas escuelas medias públicas, especialmente en colegios, liceos, y escuelas técnicas. Este período se caracterizó por un trabajo con los alumnos basado principalmente en un abordaje individual, aunque sus funciones aparecen también ligadas a proyectos que cada profesional proponía a la escuela, ya sea de convivencia, de orientación para estudios superiores, u otros que se ligarán al proyecto pedagógico de la institución.

Con la apertura de la democracia y su contexto socio-político, los lineamientos se dirigen a atender a la diversidad y a las problemáticas de los estudiantes de modo que la tarea de orientación comienza a inscribirse en un nuevo ideario. El proyecto político democrático que se inicia con la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) se proponía transformar la escuela y sus rígidos patrones de disciplinamiento de raigambre autoritarios (Filmus, D, Frigerio, G., 1988, Wanschelbaum, C., 2013), por tanto el trabajo de los profesionales comenzó a acompañar el objetivo de una apertura a nuevas formas de ejercicio de la autoridad. En este contexto comienzan las primeras experiencias en la que varios grupos de profesionales comienzan a crear espacios de reunión para reflexionar colectivamente sobre las prácticas de orientación de manera autogestiva, lo cual tuvo una impronta en el devenir y en la construcción de los perfiles participativos de muchos de ellos. 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.

c) (1992- 1998) Nuevos paradigmas de intervención e inicio de debates en torno a las funciones de los profesionales en un contexto de políticas neoliberales.

Los comienzos de los años noventa inauguran los debates sobre las prácticas profesionales, habiéndose iniciado como consecuencia de la reforma del Estado el proceso de descentralización en el que las escuelas pasaron de la órbita Nacional a ser gestionadas por la todavía llamada Municipalidad de Buenos Aires.

En 1992, la Secretaría de Educación incorpora nuevos referentes profesionales de apoyo y asesoramiento institucional, con la creación del *Equipo de Apoyo Institucional* (EAI) para articular acciones y propuestas de orientación en las distintas escuelas medias bajo la modalidad de intervención externa y asesoramiento a las conducciones y equipos. Esta iniciativa favoreció la unificación de perspectivas entre los profesionales que venían trabajando desde hacía tiempo al interior de las instituciones, y que hasta ese período no habían adoptado lineamientos institucionalizados de intervención ni diálogo en común.

Como profundización del encargo democrático inicial, el EIA junto a los profesionales de las escuelas se integraron al trabajo sobre la *Ley de Convivencia*, contribuyeron a los proyectos de tutoría, y en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, 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.

La incidencia favorable que tuvo el desempeño del EAI, mientras duró su existencia, hasta principios de la década de 2000, ha sido remarcada por nuestros entrevistados (Bayeto, 2015) quienes señalaban que previo a su llegada se trabajaba 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 cómo empiezan a ampliarse las perspectivas.

[...] 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 período 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 y a la ausencia en la gestión de la Ciudad de una política educativa articuladora:

[...] las definiciones de sus funciones varían según las escuelas y las personas [...] éstas permiten distintas propuestas sin destacar unas 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)

Aun con los avances producidos en la revisión de los enfoques sobre las prácticas de orientación por parte de algunas escuelas de la Ciudad, la política en materia pedagógica, motorizada por el gobierno nacional de este período (Carlos Menem 1989-1999) redundó en una precarización general y un vaciamiento en términos materiales y simbólicos del sistema de la educación pública, fenómeno que se vincula directamente con la creación 1993 de la Ley Federal de Educación, reforma que derivó, entre otros efectos negativos, en problemas de financiamiento educativo (Tedesco J, Tenti, Fanfani, E, 2001).

Se desarrolló en toda esta etapa el conjunto de políticas neoliberales cuyo fracaso desembocó en la emergencia de la crisis socio económica de fin de siglo (Minujin, 1999, Vincour & Halperin, 2004). Sus efectos fueron evidentes en las condiciones de fragmentación educativa (Kessler, 2002,

Tiramonti, 2004). Se generó en este período un crecimiento de sectores sociales emergentes que se incorporan a la educación secundaria (Tiramonti, 2010) provenientes de población en situación de vulnerabilidad social.

En este contexto se dan diversos debates de los profesionales de los equipos de distintas escuelas de la Ciudad que comienzan a reclamar por el reconocimiento y jerarquización del rol, así como para la definición de las funciones en el marco del reglamento escolar, reclamando especialmente el reconocimiento del cargo de psicólogo que era inexistente en la estructura de la planta orgánico-funcional POF de las escuelas secundarias, lo cual daba lugar a ambigüedades respecto de la orientación de su actividad.

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, (con explícita vocación inclusiva) en un esfuerzo evidente para que pudieran quedar plasmadas en el texto de la normativa (Calvo et al, 2003).

3.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y entorno a problemas educativos derivados de la crisis socio-económica en Argentina. (1999-2004)

Llamaremos a este período de debates, no sólo porque se trató de lograr definiciones de los actores implicados acerca de las funciones de los profesionales de los DOE que se plasmarán en normativas, sino también porque en este momento histórico confluyen una serie de discusiones que le darán sustento, acerca de las prácticas educativas en la escuela secundaria en el nuevo escenario escolar, las cuales perfilarán futuras políticas de inclusión. En ámbitos académicos se reflexiona sobre la desigualdad educativa (Dussell, 2005) y algunos de estos debates apuntan de lleno a lo que implicó la tarea docente ante la nueva realidad de la escuela media, principalmente girando entorno a la práctica pedagógica, y particularmente en las relaciones entre enseñar-cuidar (Dussell&Southwell, 2005), enseñar-contener (Tiramonti, 2004), enseñar-convivir (Bayeto, 2015).

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 e inédita hasta este momento situaciones emergentes de alta complejidad, tal como varios entrevistados coinciden en remarcar. Puede

considerarse un período crucial, en el que se crean los equipos de *Asistencia Socio-Educativa (ASE)*, integrados por Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, que actuarán en cada una de las regiones y trabajarán asesorando a distintos actores del sistema, conformados como equipos interdisciplinarios. Aun así, Directores y Rectores de diversas escuelas reclamaban incorporar equipos de profesionales dentro de la institución, lo cual era considerado una carencia por parte de numerosas escuelas medias.

Los debates educativos en curso confluyen en una serie de principios que serán recogidos por la gestión de gobierno en esa época (Aníbal Ibarra 2000-2006) a través de la entonces Secretaría de Educación que sanciona por ley la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, como corolario de una serie de iniciativas y proyectos orientados a la inclusión escolar y que serán un precedente que años más tarde se extenderán al gobierno nacional.

En el caso de los psicólogos, a partir de la Resolución 2261/03 (SEGCEBA, 2003) se logra su 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. 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 considerar que este nuevo cargo es decisivo para definir el debate sobre las funciones de los profesionales, centradas en el asesoramiento institucional para el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pasando 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, legitimando un lugar que hasta el momento no tenía definición formal. Queda atrás la figura de *gabinete psicopedagógico* para ser propuesta la conformación de equipos interdisciplinarios, que orientarán a la institución respecto de los aspectos pedagógicos, encabezando estrategias con el objetivo de apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes junto a los docentes.

3.3 Período post-normativo (2005-2016)

a) Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2011)

Identificamos un período post-normativo a partir de la puesta en vigencia de nuevas pautas para el trabajo en las escuelas medias que en un primer momento mantendrá una línea de continuidad con las orientaciones políticas de inclusión, teniendo en cuenta que a nivel nacional en este período se sanciona la referida Ley Nacional de Educación de 2006.

Las primeras precisiones normativas 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 favorecer 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 el mandato institucional de los profesionales desde las políticas educativas mediante las normativas, destacar que en la primera fase de este período comenzará a producirse, junto a la consolidación de la gestión de gobierno de la Ciudad (Mauricio Macri 2007-2015) un desplazamiento del encargo educativo inicial centrado en apuntalar cuestiones pedagógicas respaldando el espíritu de la normativa de base (2004), mutando en un segundo momento hacia una tendencia prescriptivo procedimental que se detallará a continuación.

b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2016)

En el marco del Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa por Decreto N° 226/2012 de fecha 15/05/2012 se modifica la estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación, conformando un nuevo organigrama, planteando:

[...] el objetivo que se ha propuesto la administración del Gobierno de la Ciudad de desarrollar diferentes políticas públicas destinadas a mejorar la eficiencia y la eficacia de su gestión [...]" (MEGCABA, 2012).

Se crean así Gerencias Operativas para gestionar las respectivas áreas administrativas, en el caso particular de los Equipos de Apoyo y Orientación, se crea la Gerencia operativa de Equipos de Apoyo a la Familia (GOEA) dependiente de la Subsecretaría de Equidad Educativa, sección de la cual dependerán, entre otros, los ya mencio-

nados equipos ASE del Área de Servicios Profesionales que trabajan en Escuelas Medias, quienes intervienen junto a los DOE, específicamente en temas que las nuevas resoluciones especificarán, regulando procedimientos en las problemáticas con que los profesionales usualmente trabajan en las escuelas, apuntando en particular a las que atañen a la vulneración de derechos de los estudiantes menores de edad.

Aparecen posteriormente dos resoluciones que definirán las tendencias respecto del estilo de intervención que se proponen para los Equipos de Apoyo y Orientación en la Ciudad. En primer lugar, la Resolución 992/13 sobre “*Procedimiento de Actuación ante Denuncias*” (SSGCEP, 2013). Esta resolución reciente marca la acentuación de la tendencia ya señalada de mayores especificaciones en las prescripciones, sobre todo ante situaciones problemáticas emergentes con los estudiantes que se presentan en la escena educativa, en este caso acerca de las que revisiten riesgo social para los adolescentes. Para las mismas, si bien existían regulaciones, a partir de los cambios introducidos, las acciones se ejecutarán de manera sistematizada y bajo la modalidad de “*manual de procedimientos*” acerca de cómo cada actor debe intervenir, de manera precisa. Su texto plantea que:

“[...] resulta menester detallar las acciones a implementarse en ocasión de la recepción de denuncias clarificando procedimientos a seguir que posibiliten la celeridad en la comunicación, el desarrollo de acciones concretas, la investigación eficiente y eficaz y la intervención legal primaria en relación a los hechos denunciados objeto de sustanciación[...]”. (SSGCEP, 2013)

Dichos procedimientos incluyen precisiones acerca de la comunicación al equipo de *Supervisión*, al servicio de emergencias *SAME* y en el caso de escuelas medias al *Equipos de Asistencia Socio-educativa (ASE)*, además de la *Guardia Permanente de Abogados del Consejo de Derechos de Niño-as y Adolescentes (CDNNYA)* de la Ciudad de Buenos Aires.

En segundo lugar se publica la Resolución 4181/14 sobre *Ausentismo* (MEG, 2014). Esta Resolución plantea que en cada establecimiento educativo su equipo directivo y docentes deberán elaborar un *Proyecto de Seguimiento de Asistencia Institucional*, consistente en un conjunto de acciones que contribuyan a la permanencia de las/los alumnas/os en las escuelas.

“[...] Cuando una/un alumna/alumno de nivel medio falte a clase incumpliendo la obligatoriedad, se implementarán estrategias de las que participarán agentes educativos externos y los profesionales del DOE [...]”.

Al tomar conocimiento e interiorizarse acerca de los motivos de las inasistencias y su correlato en el rendimiento, y en función de las posibles problemáticas que pudieran suscitarse:

“[...] la conducción y el Departamento de Orientación

Escolar (DOE) deberá evaluar estrategias para su intervención o derivación a diferentes áreas y renovará un Acta Compromiso firmada al inicio del ciclo lectivo detallando las acciones que las partes se comprometen a realizar a fin de garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria. [...]”

Esta resolución involucra acciones de distintos agentes educativos, Jefes de Preceptores, el Coordinadores de Tutores conjuntamente con el DOE, indicando la instancia de convocatoria a la familia o adulto responsable a entrevista, y la confección de *Acta Compromiso*. A su vez, se debe comunicar inmediatamente lo acontecido al Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE) de la Región para su conocimiento e intervención.

Podemos concluir que la fase final de este último período se caracteriza por una tendencia al control de las prácticas, centrado en los instrumentos administrativos⁵, por sobre la supervisión del ejercicio profesional y pedagógico en las escuelas.

Hay una tendencia a la burocratización, que se evidencia en el foco que se pone en las responsabilidades de los actores institucionales en las intervenciones, asignándole a cada agente educativo un lugar en los procedimientos ante situaciones emergentes indicando como debe ser su proceder en cada momento. Las normativas intersectoriales ministeriales ya contemplaban modos de acción frente al riesgo social. No obstante, las nuevas reglamentaciones tienden a remarcar la responsabilidad en la cadena de acciones, las cuales deben quedar registradas fehacientemente a través de actas, con los acuerdos y derivaciones realizadas, redefiniendo los lugares de responsabilidad ante las situaciones emergentes.

4. Normativas y modelos de gestión en las políticas públicas: efectos en la dimensión política de las prácticas.

Los Equipos de Apoyo y Orientación como mencionábamos más arriba a partir de la normativa nacional 293/14 pasan a cumplir un rol estratégico en las políticas de inclusión escolar, los que intervienen en escuelas secundarias por tanto tienen un papel específico en el contexto de la reforma de este nivel educativo, en la que se establece la universalización y obligatoriedad del mismo. La diversidad poblacional que reciben las instituciones en las distintas jurisdicciones del país, sumado a los problemas educativos que afrontan, requieren un abordaje desde distintas dimensiones. La regulación mencionada y documentos de trabajo que la acompañan (MEN, 2014) plantean que:

“[...] los rasgos más salientes actualmente en construcción y revisión de este particular trabajo son la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a los problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención a las demandas puntuales de las escuelas y los proyectos y políticas educativas. [...]” (MEN, 2014)

A partir del recorrido histórico planteado en la experiencia de los equipos interdisciplinarios del DOE en la Ciudad, podemos conjeturar que la institucionalización normativa derivó en un primer momento en enfoques favorables al trabajo profesional, la conformación de equipos interdisciplinarios, el trabajo articulado y una perspectiva que no reduzca los problemas en que se inscribe su práctica, basado en un ideario de trabajo en equipo y participativo en favor de la inclusión, pero esta orientación va a sufrir un giro. La tendencia del último período es priorizar el procedimiento y las responsabilidades individuales de los actores, dejando en segundo lugar la responsabilidad de enfocar la dimensión institucional de los problemas en que se inscriben las demandas de la escuela, que atraviesan aspectos también sociales y subjetivos, y que la ley nacional vuelve a poner en el centro (MEN, 2014).

El último período de gestión del Gobierno de la CABA permite pensar el punto de llegada de una tendencia donde la normativa pone acento en lo administrativo por sobre lo pedagógico. Si bien esto puede ser entendido como una disyunción problemática, expresión de un síntoma como otros que aparecen en las escenas educativas en la época actual, como hemos desarrollado en otra investigación (Bayeto, 2014), a nuestro entender, es necesario analizar la dimensión política para destacar un aspecto crucial. La dimensión política del problema es necesario analizarla para destacar un aspecto crucial. De acuerdo al recorrido planteado y a la luz de la instalación de cosmovisiones fundadas en paradigmas de gestión educativa de corte neoliberal, hallamos que, curiosamente para ejecutar políticas de inclusión, hay un empleo de instrumentos de los modelos gerenciales del “New Public Management” (NPM) en la política educativa.

[...] este paradigma concibe que la consecución de los resultados debe ser el nuevo eje del accionar estatal [...] su visión general es orientar a la administración pública por los valores e instrumentos del sector privado [...] (Abal Medina, 2012)

Este modelo de gestión y sus normativas están explícitamente centradas en principios de eficacia y la eficiencia, dejando en segundo lugar problemas inherentes a las prácticas pedagógicas institucionales y sus emergentes, que requieren salirse de acciones estereotipadas, las cuales abonarían efectos paradójales en la inclusión educativa (Zelmanovich, 2013).

Podemos decir que la política educativa bajo esta impronta se dirige a resolver sólo el aspecto formal de los problemas, y atiende de manera exclusiva a la dimensión de la responsabilidad legal. Si bien puede organizar a las instituciones en sus acciones acorde a los parámetros que rigen la forma escolar (Dussell, 2012), se advierte el riesgo de contribuir a ubicar a los agentes educativos en la posición de resguardo (Legal) con el recurso de deslindar responsabilidades. Respecto de los profesionales del DOE, que tomamos como caso paradigmático, podemos conjeturar que reproducir ese mecanismo reduciría sus márgenes

de intervención y posibilidades de acción favorable para la inclusión efectiva de numerosos adolescentes en el lazo educativo junto a los docentes.

Estos aspectos señalados confrontan a la pregunta acerca de cuál es el tipo de responsabilidad profesional de los agentes a que apelan estas normativas, particularmente respecto de los actores que tienen la misión de producir inclusión en el contexto escolar. En primer lugar, podemos decir que estas modalidades regulatorias surgen como un tipo de respuesta a la instalación de una subjetividad demandante, que es considerada efecto de la fragmentación de las relaciones sociales en la época actual (Cantarelli, 2005). Desde este enfoque diremos que si bien no hay duda que los valores y las normas son constitutivos de la subjetividad política, la política es un plus respecto de las normas, siendo ambas una dimensión de lo común. La problematización de esta cuestión según nuestro enfoque se sintetizaría en la idea de que: ante una realidad en la que sujetos demandan (agentes educativos, estudiantes, familias), este modelo responde principalmente con la normativa, dejando en un segundo plano a la complejidad de los problemas como plantearemos más adelante.

La dimensión ética y política de la intervención profesional tiende a ser vaciada de sentido en las tendencias del modelo neoliberal de las políticas públicas y en la orientación de sus normativas. La cuestión de la instrumentación de una política de inclusión, siguiendo a Mariana Cantarelli, estaría del lado de promover una subjetividad responsable que problematizelas dimensiones de los valores y registre ese necesario plus (Cantarelli, 2005). La normativa no resuelve el problema, en nuestro caso acerca de la eficacia inclusiva de las intervenciones, porque éstas suponen asumir una posición ética y política por parte de los profesionales, que está más allá de esa normativa. Si bien hay un conjunto de procedimientos formales donde es necesario pensar responsablemente, también hay un conjunto de procedimientos donde es indispensable interpretar y pensar más allá de la normativa (Cantarelli, 2005).

Siguiendo a Aromí & otros, podemos dar cuenta que toda norma, en tanto se inscribe en el registro de la ley, se ubica en el orden de lo universal, por lo que sostenemos que hay una necesidad de las normas para regular las relaciones humanas, las cuales que se corporizan en instituciones. Desde este enfoque, la norma organiza la escuela desde un marco formal de referencia, señalando un límite pero dejando asimismo lugar a lo particular de la institución escolar que se trate y a lo *singular* de cada sujeto (Aromí et al, 2001). A esta dimensión apuntan las intervenciones de los profesionales desde un paradigma de inclusión.

Asumir una posición en el sentido ético y político requiere la consideración acerca de cómo se dirimen las normas universales y las presiones que ellas implican en cada institución en su particularidad, y en situaciones emergentes singulares, de acuerdo a la posición que asumen los agentes (Tizio, 2012), en nuestro caso los profesionales, y los márgenes que encuentran para el despliegue de sus herramientas durante el acompaña-

miento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

En este contexto, se abre el interrogante acerca de qué lugar ocupa el criterio profesional respecto de las situaciones de intervención devenidos de la praxis, más allá de los procedimientos administrativos, sobre todo teniendo en cuenta que para leer la singularidad de las situaciones con que se trabaja, e intervenir en consecuencia desde un criterio profesional, es necesario tomar en consideración los paradigmas en que se sostiene la práctica. Consideramos que estos aspectos son los que una política educativa orientada a la inclusión y sus marcos normativos no pueden dejar en segundo plano para afrontar favorablemente los problemas específicos. Consideramos, de esta forma, que es necesario resituar esta cuestión para un debate en torno a las prácticas de orientación.

5. Política pública y singularidades: problemas y líneas de análisis para la investigación y el debate sobre las prácticas de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar.

Enumeraremos algunos aspectos que consideramos relevantes para las políticas públicas dirigidas a los Equipos de Apoyo y Orientación, tomando en cuenta las diversas dimensiones de su intervención, poniendo el eje en los problemas educativos que afronta, que involucran la complejidad y la singularidad de las situaciones que atiende, relacionadas en gran medida con la subjetividad de los estudiantes.

De acuerdo al recorrido realizado en este trabajo, procederemos a situar algunos objetivos que consideramos prioritarios para la política pública en materia específica de orientación escolar en situaciones de alta complejidad, que desde una perspectiva transdisciplinaria sostenga una problematización de objetos de cruce entre disciplinas (Assoun, 2004).

Un diálogo transdisciplinario desde nuestro enfoque posibilitará abordar los siguientes propósitos:

1-Definir las políticas públicas en sus textos normativos que se orientan a favorecer la inclusión efectiva de los sujetos adolescentes en el lazo social, a diferencia de ciertas reglamentaciones que indican procedimientos que contribuyen a una ejecución automática y sin contemplar el caso por caso y la singularidad de la situación.

2-Visibilizar la burocratización de las prácticas profesionales, caracterizando las condiciones de posibilidad de los efectos paradojales de la aplicación acrítica de las normativas (Zelmanovich, 2013), que pueden promover procesos de exclusión en las escuelas.

3-Advertir sobre la psico-patologización de los problemas escolares que contribuyen a devaluar la función educativa de los profesores y tutores que requieren ser respaldados durante su ejercicio de la docencia para fortalecer del vínculo educativo (Tizio, 2003), tarea que los profesionales de los Equipos de Orientación y Apoyo Escolar tienen como misión central durante el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4-Tomar en cuenta la tendencia a automatización de las derivaciones de los estudiantes con problemáticas

emocionales o de aprendizaje, contribuyendo a su estigmatización, así como a la (des)implicación de los docentes en el proceso educativo.

5- Contraponer las tendencias a la segregación de los adolescentes considerados como “alumno problema”, redundando en un estilo de intervención aparentemente superado, y que suponían modelos de trabajo de gabinetes psicopedagógicos.

6-Señalar el riesgo de retorno a los viejos concepciones de trabajo encapsulado (Engestrom, 1991), modelo de intervención inspirado en la clínica individual, desentendiéndose de la dimensión institucional de las prácticas, cuya incidencia es determinante para promover el trabajo educativo con los estudiantes.

7-Dar cuenta de las actuales modalidades de presentación de los padecimientos adolescentes en la escena educativa (Kiel 2012) muchas de las cuales involucran situaciones de violencia, y de las posibilidades de sostén de las trayectorias escolares de los los estudiantes a partir de una “práctica entre varios” (Di Ciaccia, 2003), con la conformación de comunidades de práctica profesional (Erasquin et al, 2014)en el ámbito escolar.

8-Resituar el problema del sujeto-objeto de la intervención psico-educativa (Baquero 2002, Erasquin et al, 2013), y de la consideración del sujeto en situación atenta a los contextos en los que tienen lugar las prácticas educativas.

9-Priorizar el problema de la posición de los profesionales (Tizio, 2002) ante la profusión e indiscriminación de las demandas, y su implicación en las situaciones con las que debe intervenir (Zelmanovich, Molina, 2012), de acuerdo a la trama institucional de la que son parte integrante.

10-Considerar la dimensión de los síntomas educativos en la época actual, entre los cuales podemos destacar el que se expresa en una disyunción entre lo pedagógico y la convivencia (Bayeto, 2014, 2015), cuyos efectos redundan en una caída de la función educativa de los agentes: profesores, tutores, directivos, profesionales, etc.

11-Tomar en cuenta el malestar educativo derivado de la emergencia de situaciones problemáticas ante las cuales los agentes se declaran desinstrumentados y para lo cual los profesionales son demandados.

12-Resaltar la dimensión ética y política de las prácticas, lo cual implica resituar el tipo de responsabilidad que se pone en juego en la práctica profesional en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes, a favor de la inclusión de los sujetos adolescentes en el lazo social.

13-Desentrañar la paradoja que supone, por una parte, prescribir un trabajo en equipo, lo cual alienta a hacer confluir las distintas miradas y el diálogo en favor de un trabajo interdisciplinario, al tiempo que se enuncian responsabilidades de actores puntuales que restringen los márgenes de intervención y los criterios profesionales ante situaciones que demandan experticia ante la complejidad (Edwards, 2010).

14-Establecer espacios de supervisión de la práctica profesional y de formación continua de los profesionales de los Equipos de Apoyo y Orientación, que aporte las herramientas de lectura para situar las líneas directrices de sus prácticas; abordar obstáculos y posibilidades de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal Medina, (2012) *De la nueva gerencia pública a una concepción distinta del Estado*. En revista Aportes para el estado y al administración gubernamental. Año 18. Nro. 30.
- Amigot Leache, P. Martinez, L. (2015) *Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. rase.ase.es Vol. 8 Nro. 2.
- Aromí, A. Brignoni, S. Moyano, S. Nuñez, V. Ramirez, L. (2001) "Deletrear lo particular. El vínculo educativo y la normas." El Niño. Revista del Campo Freudiano. Grupo de investigación ICF y CIEN sobre Psicoanálisis y Pedagogía. Barcelona.
- Assoun, Paul-Laurent (2004) "Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria." En ASSOUN, PL. ZAFIROPOULOS, M (dir.) *Lógicas del síntoma. Lógica pluri-disciplinaria*. Nueva Visión.
- Baquero, R. (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La Transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En perfiles educativos. Tercera época. Volumen XXIV Nos. 97.98 p.p. 57.58 México.
- Bayeto, G. (2015) *Los efectos de las normativas en las prácticas de los equipos de profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la CABA ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva. Proyecto de tesis doctoral*. FLACSO-Argentina
- Bayeto, G. (2015) *Los equipos profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en las escuelas medias del GCBA y su normativa. Reseña histórica de la institucionalización de sus prácticas (1970-2014)*. Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA. Año 20 Nro. 3.
- 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
- Cantarelli, M. (2015) *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Trabajo presentado en Cuartas Jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial, 8-11 de noviembre, Roque Sáenz Peña (chaco) Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_responsabilidad.pdf
- Cao, H. y Laguado, A. (2014) "Una administración pública para las sociedades posneoliberales en América Latina". Documento INAP (mimeo), Buenos Aires.
- Cinthia Wanschelbaum (2013) *La educación en la post dictadura (1983-1989) el proyecto educativo democrático. Una Pedagogía de la hegemonía*. Revista Contextos de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. UNRC.
- Del Campo, R. (2007) *Orientación Educativa en el GCBA*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA
- Dussel, I. (2010) *La escuela media en Argentina y los desafíos de las metas 2021*. En Marchesi, A. (ED) *Foro latinoamericano de Educación Metas 2021. Propuestas Iberoamericanas*. Análisis Nacional. Buenos Aires. Santillana.
- Dussel, I. (2009) "La forma escolar y el malestar educativo." En *Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Clase 5* FLACSO.
- Dussel, I., Southwell, M. (2005) *En busca de otras formas de cuidado*. Revista El Monitor Nro. 4. Ministerio de Educación de la Nación.
- Edwards. A. (2010) "Being an expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise". Vol III. London: Springer
- Engestrom, Y. (1991) "Non scolaesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". Learning and instruction, Vol. I.
- 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. Secretaria de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA
- Filmus, .D, Frigerio, G. (1988), *Educación Autoritarismo y Democracia*. Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila editores.
- Forni, P. (2010) *Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social*. En Miriada. Investigación en Ciencias Sociales. Nro.5 Año 3
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collage de France. 1978-1979*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- García Delgado, D. "Introducción" en: García Delgado, Daniel y Nosetto Luciano (comps) (2006) *El desarrollo en un contexto postneoliberal. Hacia una sociedad para todos*. CICCUS, Buenos Aires (p.p. 17 a36)
- Katz, J. (2008) Una nueva visita a la teoría del desarrollo económico. Documento de Proyecto. Febrero 2008. Santiago de Chile. CEPAL <http://archivo.cepal.org/pdfs/2007/S2007362.pdf>
- 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. Secretaria de Educación GCBA.
- Minujin, A. (1999) "¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina" En FILMUS, D. (comp) *Los Noventa. Política, Sociedad y Cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*.
- Novick de Senon Gonzalez, (2008) "Políticas Leyes, Educación. En Perazza, R (coord) *Pensar lo Público*. Bs As Aique.
- Tedesco, J., TentiFanfani, E. (2001) *La Reforma Educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. IIPe-UNESCO. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación." En TIRAMONTI, G (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti. G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas." En TIRAMONTI, G. MONTES, N. (Comp.) *La escuela media en debate*. Manantial.
- Tizio, H. "Algunos elementos de reflexión para los profesionales en el ámbito social y educativo. Los aporte del Psicoanálisis." En *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativa. Clase 5*. FLACSO Argentina.
- Tizio, H. (Coord.) (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.
- Vinocur , P. Halperin, L. (2004) *Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años 90*. Serie Políticas Sociales Nro. 85. CEPAL. Santiago de Chile.

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 Institución(es) Año I Nro. I Investigaciones. Mayo 2012. http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf

Zelmanovich, P. (2013) *“Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas.”* Tesis Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO

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.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012) *Estructura Organizativa Del Ministerio De Educación Del Gobierno De La Ciudad Autónoma De Buenos Aires*. Dirección de Planeamiento Educativo. Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa PRyRNE

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

¹Optamos en este trabajo por la denominación Equipos de Orientación y Apoyo Escolar en un sentido genérico debido al nombre que se adopta en la normativa (CFE, 2014), que incluye un conjunto amplio y heterogéneo de prácticas profesionales psico-educativas en el ámbito escolar, las cuales toman características propias según las distintos niveles y áreas de la educación en que se interviene, así como de acuerdo a los objetivos y las propuestas del sistema educativo según las distintas jurisdicciones en la Argentina.

²Consideramos la perspectiva que plantea al neoliberalismo caracterizado por un tipo de racionalidad (Foucault, M. 2006, Laval, C Dardot, F., 2009) y como un paradigma socio-económico que se presenta actualmente como hegemónico a nivel global. Dicha racionalidad fue dilucidada por Foucault a mediados de los años 70 con el concepto de biopolítica, y planteada a modo general como un conjunto de técnicas de gobierno dirigidas a las poblaciones, constituidas como objeto de saber y poder. Estas técnicas biopolíticas se plasman en una serie de intervenciones, controles y regulaciones en orden a la preservación de la especie en el marco del sistema que la sustenta, procedimientos que apuntan a ciertos elementos centrales vinculados con dar legitimidad a la forma empresa, como la teoría del capital humano, la razón de mercado, el estado mínimo (López Álvarez, 2010), entre otros.

³La indagación que permitió reconstruir la historia de los DOE y que se plasma en la presente reseña se inició para nuestro estudio de Maestría y posterior actualización (Bayeto, 2014, Bayeto 2015)). Fue nuevamente actualizado para el presente trabajo con vistas a introducir una lectura desde las políticas públicas. Se utilizaron distintas fuentes para acceder a algunas particularidades de las prácticas de los profesionales a través del tiempo, y sus marcos normativos. 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 Educativa (DOE) 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. Se recogieron y analizaron además, normativas, reglamentaciones escolares, documentos de trabajo ministeriales, protocolos de intervención y documentos curriculares de distintas épocas, que permitieron caracterizar los distintos períodos, así como bibliografía de distintos campos de estudios aplicados a los problemas educativos que colaboran a un enfoque teórico transdisciplinario (Assoun, 2004).

⁴El presente cuadro, que enumera una periodización que toma como foco la normativa de los DOE, sólo menciona las gestiones Presidenciales de la Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las que consideramos que incidieron de manera relevante en los cambios de rumbos de la política educativa aplicada a los profesionales de acuerdo a los escenarios políticos y sociales en que tuvieron lugar. No hemos señalado los mandatarios de gobiernos que hemos considerado que tuvieron menor injerencia de procesos que queremos resaltar, aun cuando hayan sido decisivos en

ciertos momentos históricos, como es el caso de los presidentes de la época de la dictadura militar (1976-1982) que, principalmente su impronta represiva en la gestión educativa los ha destacado.

⁵Esta hipótesis toma consistencia cuando constatamos 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. Allí se indagaron distintos aspectos, como la confor-

mación de los equipos según escuelas, la cantidad de cargos existentes en cada una, la carga horaria y su cumplimiento (o no) 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, señalando aspectos inconsistentes y anomalías en el funcionamiento, tanto de aspectos administrativo como técnicos.