

Análisis de las intervenciones de un Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia en el conurbano bonaerense durante el ASPO 2020.¹

Silvina L. Antonione

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional Scalabrini Ortiz

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

E-mail: licantonione@gmail.com

María I. Gregoratto

Universidad de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

E-mail: mariagregoratto@gmail.com

¹ ASPO son las siglas correspondientes al período de aislamiento social preventivo y obligatorio que decreta el gobierno nacional argentino a partir del día 20 de marzo de 2020 por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID- 19.

Resumen

Durante la epidemia por COVID-19, la prevalencia de la modalidad virtual en la intervención socioeducativa generó al interior del sistema educativo bonaerense un nuevo dispositivo distrital: los Equipo Focales Territoriales Educativos de Emergencia (EFTEE). El propósito general de nuestra ponencia es analizar y, en lo posible, sistematizar lo actuado a la luz del derecho a la educación como bien social en el marco de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Trataremos de explicar la singularidad de la práctica interdisciplinaria desplegada en el espacio virtual para organizar la doble tarea de sostén de estos equipos. Por un lado, el sostén de la continuidad pedagógica sin presencialidad y, por otro lado, el sostén de la garantía de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En función de nuestro propósito, la exposición se organiza en tres ejes que responden a tres objetivos. En primer lugar, el objetivo es “historizar” la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la Provincia de Buenos Aires bajo cuya órbita se crean estos equipos integrados por sociólogas y sociólogos (entre otras profesiones). En segundo término, el objetivo es analizar las demandas de intervención socioeducativas recibidas desde los equipos directivos de las escuelas así como desde el mismo sistema de gobierno provincial de la educación. Por último, nos proponemos construir algunas preguntas de investigación para posibilitar un puente entre el campo de la academia y el campo de la práctica educativa en el conurbano bonaerense.

Palabras clave: *equipo focal territorial educativo de emergencia, interdisciplina, intervención educativa, intervención social, intervención socioeducativa, emergencia social, emergencia educativa, promoción y protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes.*

1. Introducción

En esta mesa nos ubicamos dentro del Eje 1 entre quienes acordamos que existe “una insuficiencia del paradigma positivista para dar respuesta a la complejidad social”. Esta situación de emergencia educativa ha modificado las relaciones entre sujetos de saber y objetos de conocimiento, resignificando el vínculo entre la academia y la comunidad. En síntesis, consideramos que las ciencias sociales tienen sentido, si y sólo si, producen conocimiento crítico legitimado por su utilidad en el campo de aplicación específico, en este caso en la intervención en campo educativo en el territorio bonaerense.

En el conurbano bonaerense (primer cordón, zona norte-oeste) durante la pandemia por Covid- 19 desde marzo 2020 y hasta diciembre del mismo año, la prevalencia de la modalidad virtual en la intervención socioeducativa generó un nuevo dispositivo territorial y dependiente de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social cuya función se estableció en la Circular 02/2020.

Al interior de los Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia -de aquí en más EFTEE- surgieron ciertas preguntas que estaban latentes entre quienes ya trabajábamos en esta porción de la burocracia del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. En el espacio virtual se desplegaron nuevas modalidades para organizar la tarea, se hicieron públicas y transparentes las diferentes intervenciones realizadas en el territorio por distintos efectores desde los ámbitos de educación, pero también desde salud y justicia. Asimismo se produjo un gran volumen de registros escritos en formas de relatos, mails, cartas, informes, presentaciones, solicitudes/demandas de intervención, grabaciones de encuentros en salas de videoconferencia, encuestas a docentes y equipos directivos, etc.

El propósito general de nuestra presentación es hacer un esfuerzo por sistematizar lo actuado a la luz del derecho a la educación como bien social en el marco de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En función de nuestro propósito, la exposición se organiza en tres ejes que responden a tres objetivos. En primer lugar, el objetivo es ubicar brevemente el origen histórico de la modalidad de Psicología comunitaria y Pedagogía social en la Provincia de Buenos Aires y el rol del campo sociológico dentro de la misma. En segundo término hacer una lectura de las demandas de intervención recibidas desde los equipos directivos y, en simultáneo, desde el mismo sistema de gobierno de la educación y de las infancias en la provincia de Buenos Aires. Por último, esperamos construir

algunas preguntas de investigación para comunicar la indagación académica con la vida cotidiana en las escuelas.

Aclaremos que nuestra fuente de datos es un recorte muy específico de intervenciones realizadas por uno de los dos equipos EFTEE conformados en un distrito para abordar las situaciones de vulneración de derechos que se expresaban en el ámbito escolar, por esa razón no es generalizable, de ninguna manera al total de distrito en cuestión. Sin embargo, un estudio de caso puede promover el estudio más amplio de tales situaciones y las diferentes políticas públicas que se despliegan al respecto teniendo acceso a los datos estadísticos del gobierno de la educación y las infancias.

Partimos de preguntas iniciales:

Eje 1: Ubicar el EFTEE en el sistema educativo. ¿Qué normativa origina los EFTEE en tanto dispositivo de intervención en ASPO 2020? ¿Qué lugar ocupan dentro de las políticas educativas y las políticas de las infancias y adolescencias en la Provincia de Buenos Aires?

¿Qué lugar tiene la interdisciplina en nuestra práctica concreta al interior del equipo? ¿Qué compartimos –o no- con otros campos académicos hegemónicos como los campos del derecho y la medicina? ¿Qué luchas simbólicas y de poder entre paradigmas, profesiones y dispositivos de intervención pudimos ubicar en las articulaciones con otros equipos?

Eje 2: Sistematizar las intervenciones de un EFTEE en particular (como estudio de caso) entre marzo y diciembre 2020. ¿Qué motivos originaron las demandas de intervención? ¿Qué niveles educativos prevalecen en la demanda? ¿Qué posibilidades y obstáculos de articulación interinstitucional ha tenido la práctica con otros efectores en contexto de ASPO?

¿Es posible la sistematización de las intervenciones bajo el período de pandemia para pensar la post pandemia? ¿Podemos apropiarnos de mejoras e identificar obstáculos en consenso con otros efectores?

Eje 3: Epílogo con preguntas de investigación. ¿Cuáles son las líneas de investigación que dialogan con la mejora en las prácticas de intervención? ¿Qué espacios de vacancia en la investigación educativa puede ser abordada desde las ciencias sociales general y en la sociología de la educación en particular en conjunto con los docentes que trabajan en el campo escolar? ¿Es posible trabajar en cooperación entre quienes provienen de la academia y quienes ejercen la práctica educativa para garantizar el acceso a la educación y el conocimiento?

2. La configuración de los equipos focales territoriales educativos de emergencia (EFTEE) en la provincia de Buenos Aires dentro de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Conceptualmente, toda intervención dentro del sistema educativo es una construcción social y política, porque el conocimiento es un bien simbólico en disputa, y la escuela es espacio de pugna entre diversos actores sociales que producen y reproducen con sus discursos y acciones cotidianas las condiciones para garantizar simultáneamente el derecho a la educación como acceso al conocimiento socialmente valioso y, los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Los derechos de las infancias y adolescencias, entre los cuales ubicamos el derecho a la educación, se garantizan y se practican (o no) en el escenario escolar. En este sentido la pandemia permitió hacer visible esta práctica (muchas veces olvidada) de “garantizar derechos”. Comenzamos explicando la conformación del EFTEE como dispositivo de intervención que colabora en la garantía de los derechos dentro de la escuela y para eso, vamos a repasar la historia de la modalidad donde se encuentran dichos equipos.

También nos proponemos repensar la posibilidad de interdisciplina en nuestra práctica concreta y mostramos las tensiones con otros campos académicos hegemónicos -como el derecho o la medicina- con mayor legitimidad para establecer definiciones teóricas y metodológicas sobre las situaciones de intervención institucional al interior de las escuelas.

2.1 El EFTEE dentro del Sistema Educativo Bonaerense

Para comenzar, el EFTEE pertenece a la Dirección de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que forma parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Ley de Educación Provincial 13.688 en su Capítulo XII, Artículo 43 señala que Psicología Comunitaria y Pedagogía Social,

“Es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la educación común y que la complementen, enriqueciéndola”.

Es importante resaltar que esta modalidad se conforma a partir de 2007, y suplanta al esquema previo que había sido diseñado bajo el paradigma médico-hegemónico definido por el antropólogo Eduardo Menendez (1998) como

el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado (p. 451)

Este modelo previo diseñó los históricos “gabinetes” de “Psicología y asistencia social escolar” al interior de cada escuela, como espacio donde “derivar casos” que “diagnosticaran” por fuera de la norma, identificados con carencias personales, incapacidades, “familias disfuncionales”, etc. Estos “gabinetes” funcionaron como herederos de clara impronta positivista-asistencialista criticada por Violeta Nuñez, especialista en pedagogía social, en una entrevista con Sáez Carreras (2003) indica:

Una de las marcas del discurso asistencialista es, por ejemplo, pensar que uno sabe lo que el otro necesita y, entonces, asiste en lo que al otro le hace falta: sabe lo que al otro le falta, le da lo que al otro le falta. Se trata de un discurso paternalista, deteriorante de la dignidad de todos los que participan: tanto del sujeto de la supuesta acción educativa como del propio agente que lleva adelante ese tipo de trabajo. (p. 350)

Como toda reforma educativa, los cambios no se transfieren automáticamente de la letra a las prácticas y estos rasgos del modelo médico hegemónico y de la pedagogía positivista-asistencialista, se pueden rastrear hoy en discursos y prácticas educativas de los agentes educativos. Ubicamos al menos dos rasgos sobre de las instituciones educativas luego del cambio de paradigma que incluyó el campo de lo social y comunitario dentro de la Provincia de Buenos Aires desde 2007. Un primer rasgo, consiste en la creación de nuevos cargos docentes, que incorporan equipos de orientación en las escuelas, cuyos integrantes debían poseer títulos profesionales (en su mayor parte) de nivel universitario en las áreas de psicología, sociología, trabajo social, psicopedagogía y ciencias de la educación. Esta incorporación genera una suerte de “profesionalización” docente que no se desarrolla sin controversias al interior del campo educativo y provoca tensiones a nivel gremial y a nivel institucional que no cabe analizar en este artículo. Un segundo rasgo, es que estos profesionales ingresan al campo mientras la escuela se transforma en parte integral del Sistema de Promoción y Protección de los derechos del NNA según la ley nacional 26.061.

2.2 El EFTEE y su normativa.

Existe una tensión latente desde antes de la pandemia de COVID-19 al interior del campo educativo, que se expresa tanto en lo teórico como en la práctica territorial entre las dos funciones de la educación: enseñar y/o cuidar a las nuevas generaciones. Si bien esta tensión es saldada teóricamente por las leyes nacionales 26.061 y 26.206, no siempre se evidencia en las prácticas escolares. Una demostración de esto, es que los equipos de orientación escolar son llamados (por equipos directivos y docentes) frecuentemente a una intervención individual desde el paradigma médico-hegemónico, positivista, asistencialista lo cual representa un obstáculo para incorporarse al trabajo áulico e institucional desde lo pedagógico con perspectiva sociocomunitaria. Los equipos de orientación escolar, en ciertas ocasiones, entran en conflicto con las perspectivas de los equipos directivos de las escuelas al proponer una mirada más estratégica y crítica a la hora de planificar intervenciones sobre las situaciones complejas de vulneración de derechos y/o conflictos institucionales.

En el mes de abril de 2020 se emite una Comunicación Conjunta N° 3 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: "Guía de Actuación para los Cuidados Integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la Pandemia de Coronavirus", donde determina las funciones de los EFTEE:

En el marco de esta situación de excepción la DPCyPS propone la conformación del Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (EFTEE). Para ello la/el Supervisor/a de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social por área de supervisión, y en articulación con la/el Jefe/a de Inspectores/as Distrital, convocará a personal de la Dirección (EID, EDI, o ciertos perfiles de integrantes de EOE que por contar con experiencia en determinados temas, se considere oportuno convocar). Se piensa al mismo para que, bajo la coordinación del/la IE de PCyPS organice y articule (...) la atención de las situaciones de vulneración de derechos y de padecimiento subjetivo, que requieran de intervenciones intersectoriales y corresponsables.

Es responsabilidad del EFTEE:

- 1) Dar continuidad a los dispositivos de intervención de las situaciones que estaban abordando, previo al aislamiento preventivo y obligatorio.
- 2) Definir los canales de comunicación a partir de los cuales se establecerán las redes de trabajo con las instituciones que requieran el acompañamiento y la intervención

- 3) Contactar y mantener comunicación con un referente designado por la institución escolar.
- 4) Estar disponible para intervenir en situaciones de alta complejidad en apoyo a los EOE que lo soliciten para fortalecer y orientar las intervenciones.
- 5) Construir un Recurso de referencias distritales y provinciales para realizar las articulaciones necesarias en el marco de la corresponsabilidad.
- 6) Establecer, a partir de las evaluaciones que se van construyendo entre el equipo de IE y los Jefes/as Distritales articulaciones con IE de nivel y modalidad para intercambiar información, acordar acciones en función de las distintas responsabilidades respecto a las situaciones de vulneración de derechos.
- 7) Sistematizar las actuaciones del EFTEE para remitir, por vía institucional, la planilla digitalizada sobre el "Informe de situaciones de conflicto".

En síntesis, intervención del EFTEE continúa el sentido de las intervenciones dos equipos distritales pero en un contexto de emergencia por pandemia, con aislamiento social preventivo y obligatorio y una alta heterogeneidad en el acceso y en las capacidades institucionales y personales para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación frente a la urgencia por intervenir en situaciones por vulneración de derechos. Las condiciones de vulnerabilidad social se vieron agravadas en todos los indicadores, como lo indica Benza, G. y Kessler, G (2021) en enero de 2021 América Latina llegó a contabilizar 570 mil muertes y la economía se desplomó 8 % del PBI en solo un año, lo cual generó un retroceso en todos los indicadores de educación, salud y trabajo. La concentración de la población urbana en condiciones deficitarias de los sistemas de salud, con alta porción de trabajo precario y falta de servicios de agua potable, vivienda digna, cuidado integral de la salud, provocaron que el conurbano bonaerense sea un epicentro de la epidemia. La provincia representa el 38% de la matrícula nacional de estudiantes de educación obligatoria por lo cual expresa una porción importante de situaciones de vulneración de derechos que viven los niños, niñas y adolescentes que la habitan.

Volviendo al encuadre jurídico, Ley Nacional 26.061 en 2005 deroga la Ley de Patronato que databa de principio del SXX y crea un Sistema de Protección Integral de los Derechos de NNA, por el cual la escuela pasa a ser un organismo corresponsable de garantizarlos, expresamente en su Artículo 32 dice:

“El Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las

políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.”

En la Provincia de Buenos Aires la Ley de Educación 13.688/2007 responde a la incorporación dentro del Sistema Integral de Promoción y Protección de derechos y enuncia entre los Fines y objetivos de la política educativa, configurados en el Capítulo II inciso h:

Garantizar, en el ámbito educativo, la salvaguarda de los derechos de los niños y adolescentes establecidos en las Leyes Nacionales 23.849 y 26.061 y las Leyes Provinciales 13.298 y 13.634.

El carácter político pedagógico de los equipos de orientación escolar está expresado en la misma ley provincial en el siguiente fragmento:

Es el eje político pedagógico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social intervenir con perspectiva psico-socio-educativa, en los aspectos institucionales, pedagógico-didácticos, vinculados con la convivencia escolar y en el marco de políticas integrales de cuidado, para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje consoliden plenamente la inclusión educativa de las y los estudiantes de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial...”

En resumen, los EFTEE continúan durante ASPO, el trabajo de los EOE, es decir, construyen intervenciones en situaciones de vulneración de derechos de las infancias y adolescencias y/o en situaciones de conflicto institucional; elaborando proyectos distritales o institucionales de prevención inespecífica al identificar y accionar ante escenarios de violencia de género, abuso sexual intrafamiliar, intento de suicidio, abandono, y otros tipos y modos de violencia que atraviesan a las infancias y juventudes.

El encuadre federal de estas intervenciones educativas queda concertado en el Consejo Federal de Educación en 2014 con la Resolución N° 217: “Guía Federal de orientación para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. El encuadre de la provincia de Buenos Aires en particular, responde a la Comunicación Conjunta

Nº 01/2012: “Guía de intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar” y la Comunicación Nº 03/2020

Como define Alicia Stolkiner (1987), la necesidad del trabajo interdisciplinario nace de la “indisciplina” de los problemas que debemos resolver. El contexto de ASPO genera un estado inicial de incertidumbre para definir, una vez más, los problemas que debíamos abordar. Consideramos que la intervención socio educativa requiere reflexionar sobre el atravesamiento del poder y la autoridad, es decir, reconocer la legitimidad que estructura los diferentes campos disciplinares que entra en tensión al definir el problema sobre el cual se pretende intervenir. Esta definición inicial del problema determina la mayoría de las veces, los modos de acción ante situaciones que emergen en la normalidad o en pandemia, porque son reflejo de luchas simbólicas entre diversos paradigmas coexistentes en diferentes dispositivos de intervención dentro del mismo campo educativo y en otros campos (como el campo de la salud o el campo de la justicia).

A continuación presentamos una tabla con los efectores con quienes articulamos dentro del Sistema Integral de Protección de los Derechos de NNA.

Gobierno provincial	Gobierno municipal	Justicia provincial
Ministerio de desarrollo social	Secretaría de desarrollo social	Juzgados de familia
Servicios Zonales de promoción y protección	Servicios Locales de promoción y protección	UFI 14 Abogado/a/e del niño Servicios Zonales
144 -	Secretaría de Género	
Escuelas de nivel inicial, primario, secundario y terciario	Escuelas de nivel inicial	
	Primeros pasos, centros de primera infancia Comedores municipales	
	Órdenes religiosas, ONG de la sociedad civil, dispositivos previos: Mesa de adolescencia, Mesa de Género.	

La cuestión principal es si podemos acordar éticamente un posicionamiento dentro del equipo, o si vamos a estar en posiciones éticas divergentes que imposibilitan una intervención coherente. Este posicionamiento ético encuadra la definición del problema inicial e incluso permite -o clausura- la repregunta y la deconstrucción del mismo para planificar una estrategia de intervención bajo multiplex escenarios posibles.

La interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. Legítima algo que existía previamente: las importaciones de un campo a otro, la multireferencialidad teórica en el abordaje de los problemas y la existencia de corrientes de pensamiento subterráneas --de época-- atravesando distintos saberes disciplinarios. La actividad interdisciplinaria, sea de la índole que sea, se inscribe en la acción cooperativa de los sujetos...

(Stolkiner, 2017)

Ubicamos al menos dos grandes posicionamientos éticos globales en los discursos de los diferentes agentes de intervención con quienes trabajamos:

1 Posicionamiento individualista – burocrático.

Son posicionamientos compartidos por algunos agentes dentro del sistema de salud, educación, justicia, organizaciones civiles en donde impera la necesidad de “recuperar” a la persona de su desviación-problema personal mediante tecnologías individuales sobre su cuerpo, su salud biológica y/o psíquica, sin incorporar una visión integral de la salud. “Debe ir al psicólogo”, es responsabilidad de la persona asistir al servicio que se le asigna y obtener resultados positivos en su tratamiento. En otras palabras, es una “solución individual a problemas sistémicos” (Bauman, 2012 ; Merklen, 2011; Castel, 1995 y 2011)

Es fundamental para nuestro análisis la definición de Denis Merklen (2011) sobre las “políticas de individuación” como aquellas que buscan despejar la variable social. Esto es, son políticas sobre la responsabilidad del individuo para conseguir ayudas puntuales que desvinculan la situación de sus determinantes sociales.

(..) desde el momento en que las instituciones se guían por una política del individuo, las instituciones comienzan a operar bajo otro “programa”, pues ya no está dado concebir la sociedad como un todo y empiezan a actuar como si de hecho no hubiera “sociedad” alguna y ya no pueden pensar en términos de

“lugares” en los que podrían integrar a los individuos. Es una filosofía que niega la idea de sociedad como un todo, de ahí que el programa institucional se defina esencialmente por la “intervención sobre el otro” destinada a preparar al individuo para la competencia inherente a la vida social, a “armarlo” para la batalla. (...) persigue un trabajo de subjetivación. (...) toman al loser, toman como población objeto a los perdedores por el hecho de haber perdido, pero ya no se ocupan de las reglas de juego que llevan a unos a ganar y a los otros a perder. (pág. 77-78)

2 Posicionamiento comunitario - estratégico:

Este posicionamiento está presente en algunos agentes dentro del sistema de educación, salud, justicia, etc, e implica una mirada sobre el acceso a la educación como derecho, el derecho a incorporar el conocimiento socialmente relevante para los estudiantes, que refleje una mejora en sus condiciones de vida. Entiende la salud integrada al sistema social y la escuela como espacio de garantía de derechos, entre otros y con otros espacios, en cooperación y articulación con otras agencias del estado, colaborando con la distribución de conocimiento sobre los derechos sociales que poseen los estudiantes.

El derecho a una educación fundamenta el posicionamiento comunitario- estratégico. Como indicamos anteriormente, el derecho a la educación tiene una trayectoria histórica que nace, resumiendo mucho, como derecho individual dentro de la tradición liberal (en contra de las restricciones que quería imponer la iglesia) hasta constituirse en el presente como derecho social. La Ley de Educación Nacional 26.206 garantiza que el conocimiento es un bien social al igual que la educación, y es una obligación indelegable del estado garantizar el acceso de toda la población a una educación de calidad (Nosiglia y Tripano, 2019). La educación no es sinónimo de escolarización, y vale aclararlo porque muchas veces el acto administrativo de inscripción en el sistema educativo funciona como “documentación respaldatoria de garantía de derechos”.

Sabemos quienes trabajamos en dentro de las escuelas que, el acceso al conocimiento y a la educación no están asegurados por la planilla de inscripción, aunque muchas veces se cuenta con ella como un indicador objetivo. Alicia Camilloni, (2008) nos invita a repensar el término inclusión tan utilizado en el ámbito educativo haciendo “...explícitos los problemas que plantea establecer su significado, que está relacionado con conceptos sociológicos clásicos como exclusión, marginalidad, diferencia, integración y equidad. Esta tarea requiere dilucidar

supuestos tácitos heredados de los debates acerca de la naturaleza de las diferencias sociales y de las intenciones de las acciones sociales.” (pág. 1)

Este análisis se trata de debates acerca de cómo definimos las diferencias sociales y que acciones despleguemos en consecuencia, ya que definen estar dentro o estar fuera como lo indica etimológicamente los verbos encerrar: “encerrar, insertar” y, excluir: “encerrar afuera”. La historia del estudio de la exclusión y la marginación comienza con las ciencias sociales, más específicamente la sociología es quién observa los cambios sociales del capitalismo moderno (aproximadamente desde 1850 en adelante en el caso de Europa) que se expresan en los barrios marginales, periféricos, que no se encontraban integrados a la urbe porque quedaban “al margen” de los beneficios del desarrollo industrial: sin servicios urbanos, y en condiciones de extrema pobreza y hacinamiento. ¿Qué implicancias tiene hablar de población marginada / excluida? Hay un término que necesitamos redefinir a partir de una relación, porque solo hay exclusión respecto de la inclusión, es decir que, presuponemos que existe una población incluida que compartiría los mismos beneficios mientras, por afuera, existe una población que no los comparte. En esta misma línea la exclusión de “los otros” entra al terreno de lo socio-cultural, porque obliga repensar la otredad, la identidad de los excluidos es una identidad desvalorizada porque no es considerada una identidad semejante a quienes están incluidos (Margulis y Urresti, 1998).

Para Robert Castel (1995, 2013) la desafiliación social es una serie de acciones y reacciones que se encadenan en las biografías de las personas y los grupos en situación de vulnerabilidad, por lo tanto toma la forma de proceso reversible. Entre otras formas, critica la intervención sobre grupos poblacionales que se identifican como “poblaciones blanco”, se categorizan “grupos de riesgo”, se contabilizan y se ordena. En otras palabras, se produce el control social de las mismas mediante instituciones como la escuela, la cárcel o el hospital. La escuela en los barrios categorizados como “peligrosos” que son habitados por categorías de “poblaciones de riesgo” - desocupados, trabajadores informales, sin acceso al agua potable, en condiciones desfavorables de vivienda, urbanización sin tenencia legal de la tierra, alto nivel de violencia implosiva – funciona muchas veces como espacio de control de la conflictividad social de la zona de vulnerabilidad.

3. Sistematizar las intervenciones de un EFTEE (como estudio de caso)

Vale aclarar en este punto, que la mayoría de las veces que escuchamos hablar de educación desde el sentido común, es pensada como sinónimo de escolarización; sin embargo “estar” en la escuela no es sinónimo de acceder a la educación, es decir, se puede pasar muchos

años escolarizado sin apropiarse del conocimiento socialmente valorado para integrarse a la sociedad desde el ejercicio pleno de la ciudadanía y el trabajo (Nuñez, 1999; Tenti, 1999). Suele demandarse más educación, pero siempre se piensa como escolarización. La trayectoria escolar y la trayectoria educativa no son, necesariamente, sinónimos. El trabajo del EFTEE es sobre la problematización de la garantía de derechos en la trayectoria educativa, que implica historia y proceso, antes que sanción de diagnósticos como demandan los posicionamiento INDIVIDUALISTAS- BUROCRATICOS que definimos en el punto previo.

Adjuntamos a continuación un tabulado resumen de algunas intervenciones del EFTEE para ilustrar el tipo específico de tarea

Intervenciones del EFTEE X por escuela, motivo y estado de la intervención. Marzo – diciembre 2020

Nivel de la institución demandante	Motivo de la Intervención	Estado de la Intervención.
Primaria y secundaria intervención 1	Violencia de género	febrero- marzo 2020 articulación con familia- hospital- servicio local- escuela- equipo directivo- monitoreo
Intervención 2	Maltrato entre pares en un grupo de WSP escolar	4 de agosto monitoreo
Primaria de jornada extendida Inicial	Sra. madre de 3 alumnos de esta primaria y una alumna del jardín linderero manifiesta sufrir violencia de género.	13 DE AGOSTO Articulación con secretaria de género, juzgado, ANSES, escuela, equipo directivo- mudanza- articulación con otro distrito y otro EFTEE
Secundaria	Violencia de género hacia una estudiante de 4to año.	24 DE AGOSTO Articulación con familia, con escuela, con servicio local y organización barrial En proceso
Secundaria	Caso de abuso sexual intrafamiliar de la estudiante L. (lo recuerda de cuando era pequeña)	18 DE AGOSTO Articulación con escuela y preceptoras, entrevista con madre y centro de salud, acceso a la salud, continuidad pedagógica. En proceso
Inicial	Estudiante baleado por un enfrentamiento armado en situación de ajuste de cuentas, es operado, dado de alta y con operación pendiente nuevamente (no tienen las bolsitas de colonoscopia y se solicitaron a Municipalidad de diversas maneras)	Articulación con la municipalidad, servicio social, la escuela, el hospital es de CABA, En proceso
Primaria	Manifiesta ideas de autoagresión, ingesta de pastillas que estaban en su casa 11 años 6to grado (Tuvo dos episodios de ingesta previos)	Articulación con el EOE, ED, centro de salud, familiares son enfermeras y poseen "medicamentos" En proceso

Secundaria	Fallecimiento del bebé recién nacido de la estudiante	5 DE JUNIO 2020
Intervención 1:	5° AÑO	Duelo familiar e institucional monitoreo
<hr/>		
Intervención 2:	La tía de un alumno dice "verlo triste". El primo se suicidó hace muy poco. Su padre en situación de encierro y vive con su tía provisoriamente.	Re vinculación con la escuela, no tiene celular, va a buscar el bolsón de alimentos
<hr/>		
Secundaria	La madre dice que su hijo le manifiesta situación de abuso sexual por parte de su padre, con quien el adolescente convivía. Se cambia de escuela y cambia de domicilio; vive con su madre.	Monitoreo y acompañamiento, tiene celular, va a buscar la bolsa de alimentos, articulación con servicio local
<hr/>		
Secundaria	fallecimiento de un estudiante	Duelo personal e institucional
<hr/>		
Primaria	Abuso sexual	septiembre 2020 en proceso
<hr/>		
	Pedido de apoyo psicológico	octubre 2020 en proceso
<hr/>		
Secundaria	Fallecimiento alumna de 4°1	01/ 10 /2020 En proceso
<hr/>		
Inicial	Alumno internado por Covid-19 / 3 años	28/09/2020 Monitoreo
<hr/>		
Secundaria y secundaria técnica	Fallecimiento mamá de estudiantes: (1 año y 3 año)	Octubre 2020 En proceso
<hr/>		
Secundaria de adultos	Suicidio de estudiante 1 año que estaba en situación de conflicto con la ley penal juvenil	16 de octubre 2020

Nos preguntamos si es posible la sistematización de las intervenciones bajo el período marzo – diciembre 2020 para pensar la post pandemia. Creemos que este análisis colabora con identificar facilitadores y obstáculos en nuestra tarea. Aquí vamos a realizar un breve y acotado estudio de caso sobre las intervenciones registradas por uno de los EFTEE entre marzo-diciembre 2020 en función de la cual pudimos armar la siguiente tipología al sistematizar los escenarios de intervención en el campo educativo bajo ASPO. En la relectura podemos distinguir tres tipos de escenarios: escenarios de situaciones iniciales puras de vulneración de derechos, escenarios de conflictos institucionales y escenarios que permiten el desarrollo de proyectos estratégicos de intervención institucional.

1 - Escenarios con situaciones iniciales puras de vulneración de derechos. En las situaciones iniciales puras, hay una lista de situaciones que podríamos resumir en la siguiente nómina

- Presunción de abuso sexual intra o extrafamiliar - enunciado por el/la estudiante.
- Abuso sexual intrafamiliar reconocido o enunciado en la actualidad pero de larga data.
- Violencia de género hacia la madre, abuela, hermana y/o cuidadora de los estudiantes
- Violencia hacia los hijos- hijas de la mujer víctima de violencia de género

En estas situaciones es prioritario articular con el sistema de justicia y sus agentes. En ASPO las comunicaciones se redujeron a mail y teléfono 144, con el cual era muy dificultosa la respuesta. En la mayoría de los casos se puede articular con sectores de género o niñez del gobierno municipal antes que los del gobierno provincial y/o nacional.

2 - Escenarios de situaciones de intervención por conflictos institucionales. Este puede ser el caso de las situaciones de duelo por fallecimiento de docentes y estudiantes que funcionan como reveladores de conflictos no expresados (o no visibilizados) al interior de las escuelas que, muchas veces suman a otras instituciones donde cursan/trabajan los hermanos, amigos, parientes o vecinos que también sienten el impacto. Hay un doble impacto, en lo institucional y en lo personal. Estas situaciones singulares que se multiplicaron en pandemia.

3- Escenarios de planificación de proyectos por relecturas de las demandas iniciales. En ocasión de intervenciones iniciales del tipo 1 o 2, se despliegan una serie de proyectos planificados en relación a las políticas de cuidado desde una prevención inespecífica ubica a la escuela como agencia de acceso y garantía de los derechos humanos, el derecho a educación y los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Para diseñar los proyectos ubicamos primero la presencia del discurso médico-hegemónico y la solicitud de intervención desde un paradigma positivista en los razonamientos circulantes en discursos de los agentes escolares a partir de las entrevistas y encuestas realizadas. El despliegue de la capacidad reflexiva individual y colectiva de los agentes escolares también necesita de condiciones objetivas (Tenti, 2007) como ciertos dispositivos institucionales que no se encuentran a disposición en los establecimientos escolares de los grupos en condición de vulnerabilidad social. Explorar las categorías de percepción y apreciación del cuerpo de docentes, familias y estudiantes que interactúan en las instituciones nos ayuda a entender lo que hacen y por qué lo hacen, y es necesario para modificar las prácticas instituidas, a continuación enumeramos algunas categorías de percepción y apreciación de los docentes y los equipos directivos:

- El supuesto de lo social como aquello que está dado, es inalterable, es natural, es ajeno y externo a lo escolar.
- El supuesto de la función moralizadora de la escuela. Enunciados moralizantes y condenatorios, “están en riesgo”, “al margen de la moral”, “por fuera de la sociedad”.
- El supuesto de la escuela como espacio para enunciar hipótesis sobre la vida privada de otros/otras en situación de vulnerabilidad social, presuponiendo conductas de consumo problemático, alcoholismo, violencia, autoagresión que no están evidenciadas ni enunciadas por los agentes.
- El supuesto de minorización de las infancias propio de la Ley Agote, la escuela representaría aquí la función de control social y de vuelta al orden impuesto. Mención a la educación obligación y no como un derecho.
- El supuesto que considera la medicalización de las “infancias desviadas”. El desviado necesita tratamiento especializado, esta con problemas psicológicos, necesita un turno urgente, sin consultar o escuchar la voz de a la persona.
- La educación identificada únicamente con la escuela, desestimando los saberes propios de las culturas familiares.
- Definiciones de la otredad centradas en las carencias, las incapacidades, “es pobre pero bueno”.

4- Ventanas a la investigación.

Por último, en este eje proponemos dar cuenta de una serie de preguntas de investigación que se disparan a partir de esta experiencia y pueden ser capitalizadas por las ciencias sociales desde una mirada crítica no reproductivista, interpelando su utilidad y sus propios límites. ¿Cuáles son las líneas de investigación que dialogan con la mejora en las prácticas de intervención? ¿Qué espacios de vacancia en la investigación educativa puede ser abordada desde las ciencias sociales?

En la construcción del sentido durante y después de cada intervención atravesada por la complejidad, sabemos que las lecturas nunca son lineales, individuales y cerradas. Equipos mixtos de docentes y académicos trabajando como colegas crearon una serie de “tecnologías de intervención”. ¿Cuáles son esas nuevas tecnologías de intervención que permitieron seguir construyendo conocimiento? ¿Cuáles pueden sistematizarse y replicarse por pandemia? ¿Cuáles deben ser desestimadas y se identifican con el paradigma más reproductivista de la educación?

Al incorporar la pregunta por la posibilidad de interdisciplina, los equipos funcionan desde siempre como como usinas de conocimiento pedagógico y social que es necesario sistematizar para su estudio y la evaluación de próximas políticas educativas. ¿Qué posibilidad de articulación existe, en este sentido, entre la academia y el territorio de la práctica? ¿Son dos lógicas de acumulación de conocimiento que van paralelamente y nunca confluyen? ¿Qué sentido tiene el conocimiento académico si no puede plasmar cambios en sistema educativo? ¿El campo académico tiene algo que aprender cuando evalúa sus ideas puestas en práctica?

Por último, todos conocemos la tensión entre la enunciación de derechos de la legislación nacional y provincial y, el financiamiento efectivo de las agencias que garantizan dichos derechos. Nos preguntamos si estas agencias están coordinadas entre sí o responden a una la lógica burocrática que atomiza la situación de vulneración de derechos, clausurando la perspectiva sistémica, compleja e interdisciplinaria.

Muchas veces se desdibuja la lectura integral y singular del problema y por lo tanto, desaparece la persona, y aparece el número de CUIT, de CUIL, de DNI, para entrar en la “lógica del expediente”. Aquí es la escuela la única de las agencias que parece poseer un vínculo personal y afectivo en la socialización secundaria de los y las NNA y es, por lo tanto, quien interpreta la integralidad del problema. ¿Qué posibilidades y obstáculos encuentra la escuela para hacer valer su perspectiva integral en un sistema burocratizado? ¿Qué sienten, piensan y viven los que están en situación de vulneración de derechos ante las intervenciones de las escuelas? ¿Ubican a la escuela en el entramado estatal que defiende derechos? ¿Qué piensan, sienten y viven los docentes al respecto?

Somos parte del gobierno de las infancias y adolescencias y, por articulación, del gobierno de las familias en situación de vulnerabilidad y estamos atravesados por diferentes disputas de sentido en torno a las prácticas de intervención y los discursos de los actores que las sustentan y despliegan en el territorio para gobernar las infancias y adolescencias. ¿Cómo podemos conocer esos sentidos en disputa desde el trabajo en el territorio y en dialogo con los agentes que reproducen el campo?

La forma “escolar” es una combinación determinada de supuestos pedagógicos de la presencialidad. Pero escolarización no es sinónimo de educación. ¿Demandan escolarización y/o educación las familias en situación de vulnerabilidad?

¿Qué pasará en la post pandemia en el entramado entre escuelas, derechos, infancias y adolescencias?

¿Volveremos a lo mismo, es decir a la “restauración” de la escuela con las inercias del sistema, o surgirán nuevos dispositivos que reformulen las categorías de percepción y desplieguen renovadas prácticas? Y si hay renovación, ¿quiénes tienen capacidad de liderarla, y bajo qué concepción del derecho a la educación?

Referencias

- Auyero, J y Berti (2013) *Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz.
- Benza, G y Kessler, G (2021): *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bauman, Z (2012) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Camillioni, A (2008) *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Dossiê. En: Políticas Educativas-Campinas, v 2, n 1, p.1-12. Dez 2008- ISSN 1982-3207
- Castel, R (1995): *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. en Revista Archipiélagos, Nro 21, Barcelona.
- Castel, R (2013): *Políticas del riesgo y sentimiento de inseguridad*, Castel, Kessler, Merklen, Murard: “Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires, Paidós.
- Margulis, M: Urresti, M y otros (1998): *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Biblos. Buenos Aires.
- Menendez, E. (1988): *Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria*. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires. 1988 Pág. 451- 464
- Merklen, D (2013): *Las dinámicas contemporáneas de la individuación* en Castel, Kessler, Merklen, Murard: “Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires, Paidós.
- Nosiglia, C y Trippano (2007). *La evolución de la concepción del derecho a la educación en la Constitución Argentina*. Documento de cátedra de Sistema y política educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Nuñez, V (1999) *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana, Buenos Aires

- Núñez, V. (2003) *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir.* En Revista Iberoamericana de Educación N° 33 (pp. 17-35)
- Sáez Carreras, J (2003) *Entrevista a la profesora Violeta Núñez* Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 10, diciembre, 2003, pp. 349-380 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España
- Stolkiner, A (2017) *El enfoque interdisciplinario en el campo de la Salud/Salud Mental y la perspectiva de derechos* En Salud Mental, Comunidad y Derechos Humanos, comp. Dra. Beatriz Fernandez Castrillo , Ed. Pícolibros Universitario, Montevideo 2017 (189-210)
- Stolkiner, A (1987) *De interdisciplinas e indisciplinas* Publicado en: Elichiry, Nora (Comp) (1987) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio.* Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315)
- Tenti Fanfani, E. (1999). *La escuela y la cuestión social.* Ensayos de Sociología de la Educación. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, F (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.* En Revista Propuesta Educativa N°29, FLACSO, Buenos Aires.

Leyes Nacionales:

- Ley 23.849/90, aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por las Naciones Unidas en 1989.
- Ley 26.206/06 Ley Nacional de Educación.
- Ley 26.061/06 de Protección Integral de los Derechos de NNA.
- Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.657/10 de Salud Mental.

Leyes de la provincia de Buenos Aires:

- Ley 13.298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños.
- Ley 13.688/06 de Educación Provincial