

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: LOS DESAFÍOS DE SU TRABAJO INSTITUCIONAL ANTE LA CRISIS SOCIAL¹

María Luján Bertella²

Resumen

El artículo se propone difundir datos parciales derivados de una investigación sobre el rol de los Equipos de Orientación Escolar en escuelas que atienden población en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

En el caso específico de la Ciudad de Buenos Aires, los Equipos de Orientación Escolar tienen carácter interdisciplinario y son dependientes de la Dirección de Salud y Orientación Educativa, dentro del ámbito de la Secretaría de Educación. Cada Equipo está conformado por entre 8 y 12 profesionales provenientes de la psicología, pedagogía, psicopedagogía y trabajo social. (1)

A diferencia de otras jurisdicciones (por ejemplo, Provincia de Buenos Aires) no funcionan al interior de las instituciones educativas, sino en la sede de cada uno de los 21 Distritos Escolares del Área de Educación Primaria. Intervienen en las escuelas en caso de demanda de la institución o frente a un conflicto que trasciende a la misma, siendo, en este caso, el Supervisor del Distrito el responsable de la convocatoria.

El proyecto tuvo como objetivo central la profundización en el conocimiento de las prácticas predominantes de los Equipos de Orientación Escolar en instituciones educativas de zonas desfavorables.

Si bien la temática resulta de alto interés para su abordaje en esta-

¹ Proyecto: "Equipos de Orientación Escolar: Límites y posibilidades de su rol en instituciones educativas en zonas desfavorables". Programación Ubacyt 2000-2003. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

² Magíster Nacional en Ciencias de la Educación (Universidad Paris VIII, Saint Denis), Profesora Titular: Psicopedagogía Institucional, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora Titular: Aspectos socio-institucionales del aprendizaje. Carrera de Ciencias de la Educación. Universidad Nac. de Tres de Febrero.

blecimientos que atienden a todos los sectores de la población; la agudización de la crisis social plantea la necesidad de conocer, en particular, el grado de eficacia en la ejecución de los recursos del Estado, en especial cuando están destinados a la resolución de las problemáticas que expresan los grupos sociales más empobrecidos.

Se analizaron en la investigación, algunas de las posibles variables intervinientes en la definición de la modalidad de trabajo sustentada por los Equipos de Orientación Escolar, ya sea predominantemente psicopedagógica clínica o pedagógica institucional, bajo la hipótesis de que las características de su accionar impactan directamente en la escolaridad de los alumnos (en términos de retención o exclusión) e, indirectamente, en los vínculos de trabajo que establecen con los demás actores institucionales.

Aspectos metodológicos

La investigación requirió una metodología predominantemente cualitativa que priorizó como instrumentos de indagación entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentación.

El objeto de estudio estuvo centrado en los equipos profesionales interdisciplinarios que intervienen en las escuelas frente a las dificultades escolares -desde la perspectiva de los docentes- de algunos de los alumnos, o bien frente a problemáticas en la convivencia o conflictos institucionales.

Se restringió el análisis a los Equipos de Orientación Escolar que atienden establecimientos ubicados en zonas desfavorables. Como se mencionó antes, este recorte se fundamenta en la necesidad de revisar las estrategias institucionales para la retención escolar frente a la agudización de la crisis social, y en la vital importancia que los Equipos de Orientación Escolar tienen en la reducción del fracaso escolar.

Por otra parte, si bien las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar se encuadran en lineamientos que son generales para todos los distritos de la Ciudad, es evidente que los profesionales

que se desempeñan en los contextos sociales de mayor pobreza, deben abordar cotidianamente mayores desafíos y exigencias. De allí la importancia de conocer las particularidades de su intervención, así como la riqueza y diversidad de sus prácticas profesionales.

El material obtenido en el trabajo de campo (2) se procesó tomando como unidad de análisis por un lado, cada Distrito Escolar, y, por otro, el universo de cada grupo de actores entrevistados; contrastando finalmente la información en su conjunto, siempre a partir de los ejes de indagación que estructuraron los instrumentos de relevamiento de datos.

A partir de ellos, se plantearon algunas de las preguntas que orientaron la investigación: ¿cuáles son las modalidades predominantes de intervención de los Equipos de Orientación en escuelas que atienden población en condiciones de pobreza?; ¿qué tipo de vínculos se establecen en el ámbito institucional con el personal docente y de conducción?; ¿cuáles son las representaciones dominantes de docentes y directivos acerca de los Equipos de Orientación y las representaciones de los profesionales que los integran respecto de las prácticas docentes?; ¿qué relación existe entre la definición normativa del rol de los Equipos de Orientación Escolar, el rol efectivamente desempeñado y el rol deseado por todos los sujetos implicados en su accionar?; ¿cuál es el grado de satisfacción de los diferentes actores respecto de las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar?; ¿cuál es el grado de adecuación entre el trabajo desempeñado por los Equipos de Orientación Escolar y las necesidades y demandas expresadas en la escuela?; ¿cuál es el impacto de la intervención de los Equipos de Orientación en el rendimiento de los alumnos y en el mejoramiento de la retención escolar?

Marco normativo y prácticas predominantes de los equipos de orientación escolar

La normativa regulatoria de las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar no tiene fuerte consistencia, ya que se trata de circulares internas de la Dirección de Salud y Orientación Escolar,

en muchos casos desactualizadas, y generalmente desconocidas por el personal de los Equipos. Frente a este vacío legal, los profesionales que integran los Equipos consideran que es la propia práctica la que ha determinado la forma predominante de intervención en las escuelas, por lo que, podríamos suponer variaciones en el desempeño de los Equipos entre los distintos distritos escolares, más allá de la subsistencia de algunas modalidades de trabajo compartidas.

Los Equipos de Orientación Escolar entienden que su modalidad de trabajo se construye a partir de las características de su Coordinación, de las características propias del Distrito Escolar, de la Supervisión, de la historia particular de las escuelas y la filosofía de sus directores.

Si bien en toda práctica educativa inciden estas variables, la debilidad del marco normativo podría acentuar formas de intervención muy disímiles, libradas a la combinación particular de algunos de los componentes antes mencionados.

El análisis comparativo de la información obtenida en los cuatro distritos escolares, sin embargo, permitió comprobar prácticas y representaciones similares, tanto en las instituciones educativas como en los Equipos de Orientación Escolar. Pero esa similitud no implica uniformidad en la totalidad del universo abordado. Se constató un alto grado de cohesión en las respuestas de directores y docentes, del mismo modo que entre los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar. Pero existe entre ambas instituciones (establecimientos educativos y Equipos de Orientación Escolar) una alta diversidad en aspectos conceptuales, en la interpretación del sentido de la demanda de los docentes, en la caracterización de las modalidades de intervención de los profesionales en las escuelas y en las expectativas mutuas acerca del desempeño de los roles.

Desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Escolar, los procesos de su intervención en las escuelas generan conflictos y alianzas que se establecen entre los diferentes actores implicados: entienden que, en términos generales, los directivos son facilitadores

del ingreso a la institución; que los padres suelen ser obstaculizadores en su desempeño y que, en el caso particular de los docentes, el vínculo que se construye con los profesionales del Equipo puede estar determinado por la actitud que los maestros adoptan respecto de los alumnos que presentan "dificultades", en términos de expulsión o retención. En este sentido, los integrantes de los Equipos de Orientación consideran que se establece un buen vínculo cuando los maestros asumen la problemática del alumno como una problemática individual e institucional; por el contrario, cuando depositan toda la responsabilidad de las dificultades en el niño, la expectativa respecto de la intervención profesional es la derivación a un establecimiento del Área de Educación Especial, con frecuencia a una Escuela de Recuperación (3).

Desde las instituciones educativas entienden que, cuando se observan prácticas diversas en los Equipos de Orientación Escolar, según el Distrito de que se trate, esto se debe, fundamentalmente, a la concepción particular del Supervisor y su influencia, ya que, algunas cuestiones pedagógicas institucionales serían, desde su perspectiva, asuntos de su exclusiva incumbencia junto a la del Director.

En esta caracterización se vislumbra un área indefinida del campo de intervención y del margen de autonomía de acción de los Equipos de Orientación Escolar que el marco normativo debería clarificar a los efectos de limitar al máximo toda posibilidad de conflicto en torno a la superposición de roles y funciones.

Las referencias a la vinculación entre los Equipos de Orientación Escolar y los integrantes de las escuelas abordadas, en especial los docentes, muestran por ambas partes, un importante desconocimiento del otro, escaso contacto y ausencia de espacios institucionales de resolución conjunta de las problemáticas atendidas.

Lo antes expuesto introduce el análisis de las diversas formas que asumen las relaciones entre los Equipos de Orientación y las escuelas en el transcurso de su intervención.

Expectativas y demandas en la inserción del equipo de orientación en la escuela

El grado de satisfacción de los distintos actores institucionales respecto del desempeño de los Equipos de Orientación Escolar en las escuelas se manifiesta en forma variable, aunque resulta predominantemente crítica.

Desde la mirada de los profesionales que integran los Equipos, se considera que cuando en la escuela existe una comprensión de la complejidad de los procesos de aprendizaje y de los procesos de orientación, hay un reconocimiento respecto de su accionar. Por lo contrario, entienden que la opinión crítica de los maestros acerca de la intervención de los Equipos de Orientación Escolar en los establecimientos, encubre la intención subyacente del docente de excluir al alumno de la institución, situación que, al menos desde su discurso, buscarían evitar.

Los Equipos de Orientación Escolar reconocen como una dificultad el hecho de que "algunas escuelas se cierran a su propia dinámica" constituyendo instituciones de difícil acceso. Frente a ello, expresan que se requiere trabajar "sobre lo actitudinal", "sobre el pensamiento docente" y destacan la necesidad de poner esfuerzo en que el trabajo de los Equipos de Orientación sea comprendido y reconocido como valioso por parte de los maestros.

Si bien algunos integrantes de los Equipos entrevistados visualizan al Director de la escuela como un aliado, otros entienden que pueden presentar resistencias para su ingreso al establecimiento: ... "el director es muy temeroso de la intervención que le llega del Equipo de Orientación Escolar. La escuela teme mucho a todo lo que sea un elemento disruptivo." De allí que consideren necesario ir generando confianza a través del trabajo cotidiano para poder avanzar en los niveles de intervención en la escuela. Esta opinión se suma a la idea antes expuesta acerca de una posible mayor afinidad entre docentes, directivos y supervisores frente al abordaje de las problemáticas de los alumnos, que actuaría, en la

realidad, como una suerte de “puesta de límite” al trabajo profesional de los Equipos.

Rol prescripto, rol desempeñado y rol deseado: la interferencia interinstitucional

La información que presentaremos a continuación respecto de la modalidad de intervención de los Equipos de Orientación en la escuela y de los instrumentos utilizados evidencia el conflicto en torno a la opción entre un enfoque pedagógico y un enfoque clínico. Del análisis de las entrevistas a los integrantes de los Equipos surge que, si bien el enfoque clínico no se explicita verbalmente, éste se evidencia en la modalidad predominante adoptada para las prácticas de abordaje individual, aún en el ámbito de la escuela.

Desde el discurso de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar se describen como estrategias de trabajo en las escuelas, entrevistas con los alumnos, padres y docentes, observaciones áulicas, análisis de los cuadernos de clase, aplicación de pruebas pedagógicas a los alumnos, reuniones en las escuelas con los maestros de apoyo y de grado, la devolución a los docentes y la formulación de recomendaciones didácticas, talleres con alumnos por situaciones de violencia y orientación vocacional en 7mo. grado, etc.

Si bien se refieren predominantemente a prácticas de carácter institucional, otros elementos de esta investigación llevaron a considerar que estas expresiones reflejan más exactamente el rol deseado por los profesionales de los Equipos, que el rol efectivamente desempeñado.

En la realidad cotidiana las funciones de los Equipos de Orientación Escolar parecen ser finalmente determinadas por la fuerte demanda de atención individual de alumnos “con dificultades de aprendizaje o de conducta” solicitada por las escuelas.

Frente a esta demanda, los Equipos de Orientación Escolar enfrentan el desafío de poder instalar en la escuela una lectura de la realidad que resuelva los dilemas, y una metodología de trabajo que desarticule una lógica institucional expulsiva. Quienes obtienen resultados positivos son aquellos Equipos que utilizan instrumentos propios de la intervención pedagógica institucional, que permite el abordaje individual de los alumnos con mayores dificultades, pero dentro del ámbito áulico e institucional y también en contextos grupales.

Contrastando las opiniones de docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar respecto de las funciones que desempeñan estos últimos en las escuelas, aparecen contradicciones entre ambos discursos, ya que los maestros minimizan las acciones institucionales que los Equipos dicen realizar. Aquí habría que profundizar si esta disparidad de opiniones responde a una sobredimensión de la tarea que los Equipos dicen efectuar (el "rol deseado" por los mismos actores que se mencionara antes); si se debe a una baja estima por parte de los docentes acerca del resultado de las prácticas institucionales que los profesionales realizan en la escuela; o a una sumatoria de ambas razones.

Se pone en evidencia, así, la problemática de lo que fue considerado como "cruce entre dos instituciones que produce una interferencia interinstitucional", e imposibilita responder con eficacia a los problemas que se deben afrontar.

Se manifiesta, además, cierto grado de ambigüedad en el discurso de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar al describir sus prácticas predominantes. Si bien encuadran su tarea en el rol prescripto por la Dirección de Salud y Orientación Educativa, refiriéndose al "carácter institucional" de su intervención, en la descripción concreta de sus acciones también se hacen frecuentes menciones a la atención de alumnos en forma individual.

En las entrevistas los maestros expresan la necesidad de una mayor instrumentación para la enseñanza en el aula, con recomen-

daciones didácticas para los procesos educativos de los alumnos con "dificultades de aprendizaje"; pero los Equipos priorizan, en la práctica, las entrevistas a los niños como instrumento para la orientación a los padres y a la escuela. En este marco, no siempre los docentes son depositarios de las recomendaciones didácticas que podrían desprenderse del trabajo individual que los profesionales hacen con el niño y su familia.

Este desencuentro estaría determinado por una multiplicidad de variables: por un lado, los equipos reconocen limitaciones en su propia formación profesional, en cuanto a las disciplinas de base que les proporcionan los instrumentos para un abordaje efectivo de las dificultades de aprendizaje en la escuela. Por otro lado, los Equipos valorizan el espacio de sus propias prácticas profesionales como ámbito formativo y, al respecto, no podemos dejar de señalar que dichas prácticas, cuando son del ámbito privado, son, generalmente, de carácter clínico y que, al trasladarse a la institución educativa, muy probablemente estén condicionadas por la fuerte impronta psicológica que esa práctica profesional supone, así como la composición interdisciplinaria de los Equipos en sus orígenes (4) .

Finalmente, el retorno continuo a la atención de los casos individuales podría estar determinado también por el carácter de la solicitud de intervención que efectúan las escuelas, es decir, que constituiría una respuesta ajustada a las características de la demanda institucional, frente a la cual los Equipos no encuentran estrategias de modificación.

Si bien podríamos suponer, en este último caso, que existe cierta adecuación entre las necesidades de las escuelas y la modalidad de abordaje de los Equipos de Orientación, el resultado de la intervención no siempre genera conformidad entre los docentes. En efecto, un "abordaje institucional" es para los Equipos, fundamentalmente, la inserción en las escuelas a través de reuniones con maestros, talleres y entrevistas de orientación, pero, en la medida que no se complementen con las expectativas docentes -con rela-

ción a la devolución y mayor acompañamiento pedagógico-didáctico en el aula-, no llega a ser valorado por los maestros.

Desde las instituciones educativas, existiría una sensación de que “los de afuera” poco tienen para aportar y que las dificultades quedan en la escuela sin resolverse. Los siguientes extractos de entrevistas ponen de manifiesto diferentes percepciones, los desencuentros y dificultades en la comunicación entre maestros y Equipos de Orientación: “... hay una diferencia entre lo que se pretende de los Equipos de Orientación Escolar y lo que se recibe, y en definitiva los maestros estamos solos con el chico”. Por su parte, los Equipos opinan que “la pregunta más frecuente que les realizan los maestros es dónde colocan a ese chico (en el sentido de derivarlo a otro establecimiento), y lo que ellos hacen es sentarse con los docentes para reflexionar sobre su práctica”.

Evidentemente, esta última instancia no logra desbloquear la supuesta “resistencia” de los maestros para poder repensar con ellos modalidades de enseñanza y nuevas metodologías didácticas.

Los Equipos definen como estrategia de trabajo la “reflexión” acerca de las prácticas de los maestros y no una reflexión compartida acerca de ambas prácticas profesionales, de donde puede deducirse cierto posicionamiento de superioridad de los Equipos respecto de los docentes. También podemos suponer que los Equipos atribuyen implícitamente todas las responsabilidades de las dificultades de los alumnos a las prácticas docentes, circunstancia que no colabora en la construcción del clima de trabajo colaborativo que el abordaje de la problemática requiere.

Al indagar el rol deseado para los EOE, directivos y docentes se refieren, predominantemente, a la posibilidad de realizar diagnósticos y tratamientos, frente a la insuficiencia de recursos en Salud y trabas burocráticas que, sumadas a las dificultades económicas de la familia, determinan que el alumno permanezca en la escuela sin ningún tipo de atención.

Existe consenso en todos los actores involucrados en este trabajo acerca de la insuficiencia de recursos respecto de la demanda y de la necesidad de contar con mayor cantidad de profesionales, sea del Área Educativa como de Salud. Se plantea, frecuentemente, como una propuesta organizacional alternativa, la asignación de un Equipo de Orientación por cada tres escuelas como máximo, lo que equivale a un aumento significativo de recursos.

En algunos casos la demanda de los directores a los Equipos de Orientación Escolar está centrada no tanto en una mayor presencia en las escuelas, sino en la modalidad de trabajo, los instrumentos utilizados y, en definitiva, el resultado efectivo de su accionar.

En síntesis, la información presentada en este apartado muestra que "las instituciones funcionan juntas, pero atomizadas (...) los actores institucionales desempeñan sus funciones dando una imagen de aislamiento, de compartimentos estancos, de falta de información sobre la manera de operar de los otros".

La atribución de significados diferenciales a la demanda del docente

Aparece un punto de inflexión entre las expectativas de docentes y directivos y la respuesta de los Equipos de Orientación Escolar frente a lo que se llama habitualmente la "atención de casos individuales". En este sentido, se manifiesta un conflicto relevante en torno a la significación atribuida a la solicitud de los docentes de intervención de los Equipos: para las escuelas, la atención del "caso individual" es la emergencia que tienen que atender cotidianamente los maestros. Pero la interpretación predominante entre los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar es que esta demanda encubre una actitud de abandono del rol por parte de los maestros y una intención de depositar las causas de las dificultades de los alumnos fuera del ámbito escolar, constituyendo, más aún, una intencionalidad no manifiesta de exclusión de los niños de la escolaridad común.

Los Equipos consideran que existe un desplazamiento de la dimensión pedagógica, tanto del trabajo docente en el aula como en el ámbito institucional. Desde su perspectiva, los maestros atribuyen como razones de las dificultades de aprendizaje o de “conducta”, la conflictiva individual, familiar y social del alumno, pero no incluyen en su análisis una revisión crítica acerca del proceso de enseñanza y otras variables pedagógicas institucionales de probable incidencia en la problemática de los niños. De allí que resultaría más sencillo para los maestros convocar a los Equipos que indagar nuevas estrategias didácticas. En este marco, los Equipos de Orientación Escolar explicitan que su intencionalidad, al trabajar en las escuelas, es afianzar la preocupación por la enseñanza en los docentes, más allá de la crisis social que los agobia.

Sin embargo, el análisis del discurso de los maestros cuando se refieren al pedido de intervención de los Equipos de Orientación frente a la problemática de algunos alumnos con mayores dificultades, no permite hacer inferencias acerca del supuesto desplazamiento pedagógico y de la tendencia a la exclusión de la escuela común, más allá que diversas investigaciones y el conocimiento de la realidad escolar indiquen que, efectivamente, algunas de las prácticas docentes tiendan a la derivación del “alumno problema” a establecimientos de Educación Especial.

Por otra parte, los maestros expresan en las entrevistas que la solicitud de intervención a los Equipos de Orientación Escolar se acompaña del pedido de devolución del diagnóstico efectuado, de recomendaciones para la enseñanza en términos de estrategias de abordaje pedagógico didáctico en el aula y trabajo conjunto en el grado.

Siendo estos aspectos deficitarios en las prácticas profesionales de los Equipos de Orientación en las escuelas, no se vislumbra entre docentes y directivos una postura de conformidad con el rol que efectivamente desempeñan, ya que consideran que, aún cuando se concrete el diagnóstico y la devolución del mismo al maestro, es necesario avanzar en formas alternativas de trabajo en el aula,

teniendo en consideración que la posibilidad de concretar tratamientos individuales es altamente improbable en contextos desfavorables.

Los docentes entienden que los Equipos de Orientación Escolar "se manejan en un nivel excesivamente teórico y poco operativo" para acompañarlos en el ensayo de nuevas estrategias de enseñanza. En este sentido, manifiestan la "poca presencia y compromiso (de los Equipos), su propia sensación de abandono" como representaciones predominantes respecto del trabajo de los profesionales en la escuela.

Desde la perspectiva de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar puede apreciarse cierta desvalorización respecto de las supuestas representaciones de los docentes, así como del sentido de sus prácticas (se ha hecho antes referencia a un probable posicionamiento de superioridad de los Equipos respecto de los maestros). Podríamos afirmar que se evidencia lo que Lidia Fernández llama "una invalidación de los secretos del oficio del maestro". La dimensión pedagógica en el encuentro entre la escuela y los Equipos de Orientación Escolar, está, efectivamente, relativizada, pero las razones deben atribuirse a un complejo entramado de variables del que participan no sólo los docentes, sino también los Equipos.

Al reflexionar acerca de las razones que colaboran en la producción de este desencuentro, es necesario recordar la organización disciplinar de los Equipos de Orientación Escolar. Los integrantes de los Equipos reconocen que los pedagogos son profesionales minoritarios en su conformación como grupos interdisciplinarios y que es evidente en la puesta en acción la ausencia de instrumentos propios de esta disciplina.

Esta situación tendría incidencia en la falta de adecuación entre el rol prescripto y el rol desempeñado efectivamente en las escuelas.

Desde el marco normativo, estarían más definidas las funciones del psicólogo y del asistente social pero no así las del pedagogo. Por otra parte, y de acuerdo con las hipótesis iniciales de esta investigación, cuando el psicopedagogo viene de una formación o práctica profesional en clínica, suele extrapolar instrumentos diagnósticos inadecuados para la escuela, viéndose limitado en las reuniones docentes para aportar aspectos referidos a la didáctica, a la metodología, a las adecuaciones curriculares, y todo lo que hace al proceso de enseñanza aprendizaje desde una mirada institucional que trascienda el enfoque individual.

Por lo contrario, cuando el pedagogo o psicopedagogo tiene una trayectoria de trabajo institucional, contará con mayores recursos para una respuesta pedagógica frente a una realidad acuciante y sobreexigida por la crisis social.

Finalmente, la escasa presencia de instancias institucionales de trabajo conjunto de los Equipos de Orientación Escolar con los maestros es una muestra más del desencuentro que se produce en su intervención en las escuelas.

Las representaciones acerca de las condiciones de adversidad en la escuela y su impacto en los aprendizajes

La caracterización que las escuelas y los Equipos hacen de la población que asiste a los establecimientos de los cuatro distritos incluidos en la muestra tiene muchos puntos de coincidencia, ya que todos señalan predominantemente aspectos socioculturales.

Las diferencias quedan de manifiesto cuando algunos actores incorporan en la enumeración de las problemáticas, aspectos condicionantes de los aprendizajes, como por ejemplo la dificultad en el uso del lenguaje, sobre todo en poblaciones que utilizan como primera lengua una lengua indígena. Podemos suponer que quienes hacen estos señalamientos tienen indicios de posibles estrategias pedagógicas de abordaje para ensayar en la escuela.

En esta línea, directores y docentes enumeran sus propias acciones institucionales frente a las dificultades de aprendizaje: narrar cuentos, préstamo de libros a los alumnos durante una semana, participación activa de los padres en los actos escolares, la huerta escolar, trabajo sobre dificultades lingüísticas, elaboración de un diccionario bilingüe quechua, recopilación de textos de países limítrofes para incorporarlos al trabajo educativo de la escuela: "Además de que los chicos asimilen nuestra cultura en la escuela, que conozcan también sus raíces".

Cuando el discurso acerca de las posibilidades escolares de los alumnos está impregnado de una caracterización muy negativa en relación a la incidencia de los problemas sociales en su rendimiento, resulta una especie de "funcionamiento institucional regresivo". En estos casos habría una pérdida de la capacidad de discriminar problemas y buscar líneas de solución. En la descripción que los actores hacen de las problemáticas sociales de los alumnos podemos observar lo que Fernández (1994) considera "preponderancia a dramatizar el contexto sobre la tendencia a modificarlo".

Las distintas concepciones que las escuelas y los Equipos tienen acerca de las posibilidades escolares de los alumnos y acerca de las causas del fracaso escolar, pueden, entonces, ejercer una influencia en la modalidad de intervención de los EOE.

Como fuera señalado anteriormente, cuando a la caracterización de la dificultad de los alumnos se agrega la definición de sus competencias para el aprendizaje, esas escuelas ensayan distintas estrategias pedagógicas, asistenciales y comunitarias en la consolidación de redes de atención de las distintas problemáticas que expresan los alumnos en la escuela, con el objetivo central del mejoramiento de sus condiciones educativas.

Los equipos de orientación y la retención escolar

Una vez más se evidencia la disparidad de opiniones respecto de los resultados del accionar de los Equipos de Orientación Escolar: para los docentes es insuficiente su presencia en la escuela

como para poder influir en la retención escolar y, para los Equipos, "la retención es insostenible si el docente ya no quiere tener más al alumno en el aula".

El Equipo de Orientación entiende que tiene una función significativa en la retención escolar, lo que considera un lineamiento político de la gestión, pero cuestiona la fuerte tendencia a la promoción social, sin aprendizajes reales que, en su opinión se produce en las escuelas. Frente a esta problemática, el desafío no pasa por la búsqueda conjunta de nuevas alternativas de enseñanza y de evaluación en la escuela, y expresa que "si realmente se ve que el alumno no puede aprender dentro de la escuela común, entonces habrá que ofrecerle otra modalidad educativa". Esta expresión demuestra que si los docentes son sospechados de una intención de derivación de los alumnos al circuito de Educación Especial, esa intencionalidad puede también atribuirse a los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar.

A las dificultades para garantizar la retención escolar se le agregan las dificultades para la reinserción de alumnos del Área de Educación Especial en escuelas comunes; en definitiva, las dificultades para pensar el ámbito escolar como un lugar de aprendizaje en la diversidad.

Los Equipos entienden que la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la escolaridad común debería realizarse con apoyos y articulación con otros profesionales y otras áreas. De lo contrario, se sobrecarga aún más la tarea del docente de grado que se encuentra desbordado por demandas sociales. De allí la necesidad de consolidar redes de atención conjunta que colaboren en la suma y articulación de recursos y no en la superposición y competencia de funciones. Esta perspectiva es compartida por los integrantes de las instituciones educativas en su generalidad.

En síntesis

El material analizado permite efectuar algunas reflexiones finales:

- Las representaciones de los profesionales integrantes de los Equipos de Orientación Escolar y de los directores y maestros, presentan fuertes divergencias respecto del rol desempeñado y de su impacto en la escolaridad de los alumnos. Estas divergencias estarían centradas en la modalidad de intervención predominante que los Equipos de Orientación hacen en las escuelas y en la necesidad de los docentes de contar con indicaciones pedagógicas didácticas para la enseñanza en el caso de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.
- Cuando las prácticas de los Equipos de Orientación están signadas por un enfoque clínico psicológico, la atención de alumnos individuales se ve obstruida por las múltiples dificultades de las familias para asistir a entrevistas personales y para garantizar un diagnóstico y tratamiento de sus hijos en instituciones públicas. Asimismo, este enfoque impide el trabajo conjunto con el maestro desde una perspectiva pedagógica institucional y el alumno permanece en la escuela sin recibir ninguna estrategia específica de resolución de su problemática.
- En el encuentro (o desencuentro) entre la escuela y los Equipos de Orientación Escolar, la dimensión pedagógica parece estar relativizada por un complejo entramado de razones que involucran a los maestros y a los profesionales de los Equipos.
- La problemática señalada podría encauzarse, entre otros aspectos, si se clarifica la normativa que rige el funcionamiento de los Equipos de Orientación Escolar, así como su capacitación y acompañamiento desde la supervisión de cada Distrito. Del mismo modo, se requiere mayor acompañamiento a los docentes de la escolaridad común, ya sea respecto de su capacitación como en cuanto a sus condicio-

nes de trabajo, para mejorar los procesos de enseñanza y los niveles de retención escolar con aprendizajes de calidad.

- Existe consenso en todos los actores entrevistados acerca de la insuficiencia de recursos profesionales asignados en cada Distrito Escolar. Esta insuficiencia se agudiza en aquellos Distritos que atienden población en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, por lo cual se visualiza como una necesidad sentida por todos los actores la asignación diferencial de profesionales en aquellas escuelas de mayor demanda a los Equipos de Orientación.
- Tanto para los miembros de las instituciones escolares, como para los integrantes de los EOE, parece válido retomar la siguiente afirmación:
- "Existen evidencias acerca de que las estructuras organizativas y las representaciones sociales que pesan sobre las escuelas se combinan con la falta de formación específica para el trabajo institucional y generan estilos de funcionamiento regresivo, basados en el tratamiento defensivo de las dificultades y causantes de la incapacidad institucional para trabajar en situaciones adversas".

Un punto de encuentro entre las demandas e interpretaciones contrapuestas que hemos puesto en evidencia, podría ser el despliegue de un ámbito de trabajo conjunto, donde, a partir de la atención de la problemática de algunos alumnos en particular, se pudiera avanzar en una reflexión sobre las prácticas docentes, sobre la cultura institucional, sobre las dinámicas grupales y las estrategias pedagógicas didácticas más adecuadas para el contexto socioinstitucional que abordamos.

- La profundidad de la crisis social exige la revisión de los roles y de las prácticas pedagógicas y psicopedagógicas, en la totalidad de los actores institucionales, para hacer de la escuela un ámbito de contención, de mayor sentido de pertenencia y un espacio privilegiado para el acceso a saberes socialmente significativos.

NOTAS

(1) Los Equipos de Orientación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1984, con designaciones interinas. Cabe aclarar que con posterioridad al trabajo de campo de esta investigación (año 2005), la Secretaría de Educación convocó la inscripción para efectuar concursos abiertos y normalizar, así, la inestabilidad laboral de los Equipos de Orientación.

(2) Se trabajó con cuatro Distritos Escolares ubicados en el cordón sur de la Ciudad de Buenos Aires, seleccionados por concentrar los más altos índices de población con NBI.

En cada uno de ellos se eligieron dos establecimientos considerados por los Supervisores como de mayor concentración de alumnos de sectores sociales en condiciones desfavorables.

En síntesis, el trabajo de campo permitió la realización de 32 entrevistas: 1 a la Dirección de Salud y Orientación Educativa, 4 a los Coordinadores de cada Equipo de Orientación distrital, 8 a integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, 8 a Directores de escuelas primarias, 8 a docentes de 1er grado y 3 a padres de alumnos con dificultades en su aprendizaje.

(3) Las Escuelas de Recuperación son establecimientos que pertenecen al Área de Educación Especial, y que atienden aquellos alumnos que no pueden seguir el ritmo de aprendizaje que exige la institución educativa, sin que se considere necesario derivarlos a una Escuela Especial. Si bien fue pensada inicialmente para que el alumno vuelva a insertarse en la escolaridad común cuando supera su dificultad, en la realidad se mantiene su matrícula hasta el 7mo grado, egresando con un certificado del Área de Educación Especial, que no lo habilita para la continuidad de sus estudios secundarios. Conviven en ellas, un porcentaje elevado de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorables con "dificultades de aprendizaje", alumnos con "dificultades de conducta" y cuadros patológicos severos. Cabe aclarar que esta segmentación al interior del Área de Educación Especial no existe en otros países, siendo la tendencia dominante, en general, la integración más amplia posible de los alumnos en la escolaridad común.

(4) Cabe aclarar que en la composición inicial de los Equipos de Orientación, predominaron Psicólogos por sobre profesionales de las Ciencias de la Educación y la Psicopedagogía.

BIBLIOGRAFIA

Almandoz, María Rosa (1996): "El espacio escolar y las condiciones críticas de vida" en *Investigación y práctica docente*. Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, MCBA.

Aguerro, Inés. (1993): *Escuela, fracaso y pobreza*. Interamer, OEA.

Bassedas, Eulalia y otros (1992): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Piados, Barcelona.

Butelman, Ida (1996): *Pensando las instituciones*. Piados, Bs.As.

Cantero, Germán Celman, Susana y otros (2004): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Edit. Santillana.

Dirección de Investigación Educativa (1984): *Datos acerca de la Asistencia al escolar en escuelas municipales*. MCBA.

Dirección de Investigación Educativa (1993): *Las dificultades escolares de los niños de 1er grado. Su caracterización y estrategias de resolución desde la perspectiva docente*. MCBA.

Dirección de Psicología y Asistencia Social (1998): *Lineamientos Generales sobre organización de los Equipos de Orientación Escolar*. Documento de Trabajo N° 1/98. Dirección General de Escuelas y Cultura, La Plata.

Dirección General de Escuelas y Cultura (1997): *El Equipo de Orientación Escolar en la institución educativa*. Documento de Trabajo N° 3/97, La Plata.

Dirección de Educación Especial (1989): *Programa Integración del alumno con retardo mental leve en el sistema educativo ordinario*. Dirección General de Escuelas y Cultura, Pcia. de Bs.As.

Elichiry, Nora (Comp.) (2001): *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Eudeba, Bs.As

Fernández, Lidia. (1998): "La función orientadora de la escuela", en *Orientación Educativa. Actualidad y Prospectiva*. IX Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar. Gobierno de la Ciudad de Bs.As.

Fernández, Lidia. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Edit. Paidós. Bs.As.

Frigerio, Graciela. (1992): "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina". *Propuesta Educativa* N° 6. FLACSO. Bs.As.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. (1989): "La supervisión: Instituciones y actores". Ministerio de Educación y Justicia. OEA, Bs.As.

Iglesias, A. y Saucedo, E.: "Entramado institucional del diagnóstico psicopedagógico". La Pampa.

Kaplan, Karina (1997): *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficiencia simbólica*. Miño y Dávila, Bs.As.

Levin, Henry: "Aprender en las escuelas aceleradoras". En: *Volver a pensar la educación*. Editorial Morata, Madrid.

Lus, María Angélica (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Bs.As.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Depto. de Investigación Educativa, México.

Sole, Isabel. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Universidad de Barcelona. ICE- Horsori. Barcelona.

Secretaría de Educación (1997): *La escuela asediada. Alternativas y propuestas*. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar. Gobierno de la Ciudad de Bs.As.

Terigi, Flavia (2004): *Bases Pedagógicas de los grados de aceleración*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Valdez, Daniel (2001): "El psicólogo educacional: Estrategias de intervención en contextos escolares" en Elichiry, Nora (Comp): *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Eudeba, Bs.As.

