



## FORTALECIMIENTO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DISTRITALES (EID)

## PRIMER MOMENTO

**DOCUMENTO 2****La revisión de categorías explicativas de las prácticas de intervención educativa de los EID***Una decisión política: poner en valor la especificidad educativa*

Este Documento surge asociado a algunas inquietudes conceptuales recabadas en las Jornadas Institucionales de Febrero 2020: recorre y revisa algunas categorías que se presentan de modo recurrente en el discurso (oral y escrito) tanto de los EID como de las Inspectoras e Inspectores de Enseñanza de PCyPS, también en los distintos documentos que se elaboran para comunicar las definiciones y lineamientos de la política educativa provincial.

El propósito es detenernos en algunas de ellas, reparar en sus aristas, en las aperturas a las que dan lugar y también en el valor cristalizado que toman en referencia al sentido que proponen: allí el riesgo, para la intervención educativa, es que la categoría nominal interfiera en el avance sobre el problema y por lo tanto, quede comprometida la eficacia de la intervención educativa que se diseña.

Se trata de un problema epistemológico porque se adentra en el problema de la construcción de conocimiento que intermedia el acercamiento al mundo educativo en general y escolar en particular. Pero no se trata solo de un problema epistemológico, es centralmente un problema de operatoria educativa: allí donde la categoría recorta al mundo con el lenguaje, también lo recorta para orientar el encuadre que se otorgue a la intervención educativa. De allí que discutir estos sentidos, es también poner a prueba la efectividad operativa que portan, o no.

- 1) Por ejemplo, las categorías “vulneración del derecho a la educación” y “vulnerabilidad educativa” no tienen la misma referencia conceptual (teórica, normativa, etc) ni tampoco situacional. Sin embargo, aparecen con frecuencia discursivamente indiferenciadas u homologadas. Claro que podemos reflexionar acerca de cada una de ellas, establecer relaciones entre ambas, también podemos relacionar o comparar las referencias situacionales que intentan delimitar. Pero en ningún caso una categoría subsume a la otra, ni una referencia situacional diluye a la otra.

Pensar las intervenciones educativas en torno al concepto de **vulnerabilidad educativa** implica analizar la **complejidad de las distintas condiciones que se asocian a las trayectorias escolares** y al **vínculo de escolarización de estudiantes** de todos los niveles y modalidades.

Esta perspectiva focaliza en el sostenimiento de las trayectorias escolares y también en posibles interrupciones y discontinuidades **por causas y condiciones múltiples, reconociendo que las trayectorias educativas no se agotan en las trayectorias escolares, pero sin perder de vista que son estas últimas las que**





están ligadas a la educación obligatoria y acreditable. En ocasiones, las trayectorias escolares y sus protagonistas, requieren andamiajes singulares y la perspectiva distrital de los EID constituye una hendidura para instalar intervenciones específicas que atienden complejidades educativas y socio educativas, además de las escolares.

Comprender y analizar el concepto de **vulnerabilidad educativa**, y situar en cada situación, su referencia material, también requiere de un trabajo de reflexión, para incluir aspectos de la cultura escolar de las instituciones de todos los niveles y modalidades. El análisis de indicadores educativos que expresan dificultades en las trayectorias escolares y en las formas en que se abordan, necesita tener en cuenta la contextualización en **la cultura propia de cada institución y de cada comunidad, así como las prácticas pedagógicas que evidencian la organización de dinámicas escolares consolidadas y legitimadas por la historia de cada institución educativa.**

El concepto de **"vulnerabilidad educativa"** trae consigo antecedentes del concepto de **vulnerabilidad social** que plantea **Robert Castel**<sup>1</sup>, al que ese autor proporciona además espesura socio-histórica y liga también al concepto de **"desafiliación"**. Castel define "zonas de vulnerabilidad" a aquellos **espacios relacionales** donde las personas comienzan a ver socavadas las referencias que les permitirían construirse en una singularidad enmarcada colectivamente, y en este sentido advierte, a su vez, que las interacciones entre los individuos, tomadas sin contexto, pierden de vista que la dimensión macrosocial es condición de posibilidad para el ordenamiento de la interacción. **Para Castel, la vulnerabilidad se organiza en torno a zonas de inestabilidad: es el valor descriptivo y explicativo de esta categoría lo que le sigue proporcionando actualidad y pertinencia para ubicar cuál es la vulnerabilidad que toma forma en el campo educativo.**

Los dispositivos diseñados para intervenir en este campo son una manera de observar el entorno, no como espacio de "adquisición del conocimiento" sino como **"espacio de transmisión y mediación del saber"**. Por tanto, focalizar en el concepto de **"desafiliación"**, proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de redes sociales que permiten su protección frente a contingencias, constituye uno de los campos de intervención en el que los EID inauguran y piensan sus intervenciones. De este modo toda intervención se constituye en un **campo de problematización**, que trae consigo la definición de puesta en marcha de uno o varios dispositivos, pensados como un conjunto heterogéneo conformado por discursos, lógicas institucionales, normativas, prácticas, enunciados, proposiciones que incluyen lo dicho y lo no dicho.

Este desarrollo supera la teoría de la exclusión que piensa a los sujetos como incluidos (dentro) o excluidos (fuera), ya que **hay diversos matices de filiación y de afiliación, y las fronteras entre los "adentro-afuera" son zonas móviles con áreas de imbricación.** Cuando se referencia la desafiliación es con el propósito de visualizar, no tanto una ruptura, sino un recorrido a una zona de vulnerabilidad; de **vulnerabilidad entendida**

---

<sup>1</sup> CASTEL, Robert "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión" en: Los desafiliados: precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991. Disponible en: [https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/La%20dinamica%20de%20los%20procesos%20de%20marginalizacion%20\(Castel\).pdf](https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/La%20dinamica%20de%20los%20procesos%20de%20marginalizacion%20(Castel).pdf)





como una zona inestable en la que se mezclan la precariedad del trabajo y la fragilidad en los lazos con los sujetos de proximidad, por ejemplo. Una **cartografía de rupturas, continuidades, discontinuidades**. De este modo el concepto *vulnerabilidad* propicia el análisis de una dinámica, no de un estado fijo o estático. Esta es una característica que importa considerar para precisar la categoría **vulnerabilidad educativa**.

## 2) Recordemos la conceptualización de “dispositivo de intervención” publicada como política educativa<sup>2</sup>:

*“La creación de dispositivos es parte fundamental de la tarea de intervenir. Es relevante recuperar el concepto de dispositivo de intervención como un conjunto de procesos dinámicos, es decir con una intencionalidad ligada al cambio y a la concepción política de ese cambio. A la hora de concebir y desarrollar un dispositivo se pueda pensar en términos de creación de condiciones (el antes y el durante del dispositivo) y visualización de los efectos (el durante y el después del dispositivo), lo que puede dar lugar a recalcular rumbos, generar nuevos dispositivos, recortar nuevos objetos, dar por finalizados procesos, entre otros.*

*Un dispositivo no es lo que viene ya dado, es “lo que se dispone” a otras/os, un “artificio” creado para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial. Y a la hora de pensar la producción de lo nuevo y la transformación, es una de las vías de la intervención institucional, por lo tanto, supone una mirada amplia, que recupere la trama institucional y que no la pierda de vista en ningún momento.*

*Quizás sea preciso retomar a Foucault (1984) y su concepción del dispositivo como red, “como un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En ese sentido, “el dispositivo [es] de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc [...]. El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero, asimismo lo condicionan” (Foucault, 1991).*

*También deviene relevante la definición de dispositivo de Agamben (2011): [...] en tanto “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y –por qué no– el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares*

<sup>2</sup> *Los Equipos de Orientación Escolar en el sistema educativo*. Ministerio de Educación de la Nación, 2014. Páginas 59 a 65. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/123754/los-equipos-de-orientacion-en-el-sistema-educativo/download/inline>





*de años un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían – tuvo la inconciencia de dejarse capturar.”*

*En términos de intervención educativa, el dispositivo puede ser pensado como un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización. Supone generalmente acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones para que ese aspecto, dimensión o recorte institucional funcione. Se trata de disponer espacios, objetos y relaciones, preparar con una intencionalidad, para que algo ocurra. Es por esto, que en la creación de un dispositivo y su puesta en funcionamiento hay un cierto ejercicio de la autoridad (un lugar que no se delega o renuncia) y se juegan relaciones de poder al servicio de un cambio.*

*Un dispositivo es lo que dispone y también lo que pone a disposición de otra/os. Permite crear y desarrollar. Encierra el doble significado de lo que abre y lo que constriñe, enmarca, delimita y promueve. El riesgo de todo dispositivo es que se fije y se cristalice de tal modo que no se critique, revise o se vuelva reflexionar sobre él y de ese modo se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate sobre las condiciones de producción que el dispositivo sitúa, se corre el riesgo de olvidarse que es una invención histórica y que puede (y debe) modificarse.”*

- 3) Por otra parte, interesa recuperar de las **Comunicaciones de la Modalidad de PCyPS**, un eje a partir del cual despliegan las intervenciones los EID desde su origen: **“Afrontar la complejidad”**. Se hace preciso retomar este término para volverlo texto en los diferentes contextos en los que surge y se enuncia.

En relación a la categoría **"Complejidad"**, Rolando García<sup>3</sup> desde su **"Teoría de los Sistemas Complejos"** pregunta: "¿quién califica de complejo un problema?". Esto supone que quienes construyen un problema o la complejidad del mismo, también construyen relaciones de poder que los determinan. Hay tres nociones de complejidad implícitas en su teoría que nos interesa destacar:

- Dimensión Metodológica de la complejidad: implica la interdisciplina como estrategia de intervención.
- Dimensión Organizacional de la complejidad: alude a la interdefinibilidad de los componentes de un problema.
- Dimensión Dialéctica de la complejidad: alude a las transformaciones en el tiempo y el espacio, a los flujos de intercambio entre el sistema y su entorno, pensados los sistemas como "sistemas abiertos".

Los sistemas complejos, que propone Rolando García, se desarrollan por “reorganizaciones sucesivas” lo que implica alternancia entre períodos más estables, con otros de desequilibrio producido por perturbaciones propias de las interacciones.

La Teoría de los Sistemas Complejos implica los siguientes marcos:

<sup>3</sup> García, R. (2006). *“Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria”*. Barcelona, 2006.





- Epistémico-metodológico, que fundamenta esta cosmovisión teórico-práctica.
- Epistémico-político, que permite construir conocimiento desde la investigación interdisciplinaria.
- Político-estratégico, a partir de los que se diseñan y definen dispositivos específicos para la transformación de los sistemas complejos.

Ilya Prigogine (1980)<sup>4</sup> escribió que “El prototipo de la física clásica es la mecánica clásica, el estudio del movimiento, la *descripción de trayectorias* que trasladan un punto de la posición A a la posición B. Una de las propiedades básicas de la descriptiva dinámica es su *carácter reversible* y determinista. Dadas una condiciones reales apropiadas, podemos predecir con exactitud la trayectoria.”

En el campo educativo, hace ya muchos años, considerando el sistema graduado y la distribución de contenidos para la enseñanza en función del mismo, la tensión entre las categorías trayectorias escolares teóricas (esperadas, ideales) y trayectorias escolares reales (posibles, concretas, verificadas) fue problematizada por Flavia Terigi (2009)<sup>5</sup>. Tenemos por delante una nueva discusión: a la luz de las prácticas educativas para “afrentar la complejidad”, la categoría “trayectorias”, que toma la bidimensión, el camino de la linealidad en el espacio, descuida el volumen en el que como tal ésta se inscribe, la multidimensión, y en el que es solo una de las líneas trazada en la superficie de ese volumen que es la experiencia escolar. Esto implica que al menos entre el modelo educativo erigido a partir de esta categoría conceptual, y el modelo educativo que considera en su análisis e intervención, la disposición compleja de aspectos y variables de las situaciones educativas, sigue pendiente -si lo hay- un camino que relacione explicativamente categorías como “trayectorias” y “complejidad”.

#### 4) En estrecha relación con las consideraciones anteriores, la categoría *situaciones de alta complejidad*.

Aquí resulta oportuno indagar a qué se refiere esta frase: situación de alta complejidad ¿en salud? ¿educativa? ¿social? ¿socio educativa? Esto nos muestra, en primer lugar, la necesidad de circunscribir a qué especificidad nos referimos ya que la categoría en sí misma es de uso en distintos campos de práctica. Luego ¿cuál es la definición de *alta complejidad* que está en juego?, ¿qué características hacen “alta” a la complejidad?, ¿cómo se especifica esta categoría cuando el campo del que se trata, es el campo educativo? .

A pesar del uso extendido de esta categoría en el campo educativo, son pocas las referencias teórico conceptuales que la indagan contextualmente; entre esas, se encuentra el trabajo de Mario Zerbino (2008)<sup>6</sup>. Este autor define “Una situación de alta complejidad implica un *impasse* educativo; allí, algo del orden de la transmisión cultural está detenido, suspendido... las vicisitudes de esa interrupción no tendrán que ver con

<sup>4</sup> Prigogine, I. (1980). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Traducción de Francisco Martín. Barcelona: Tusquets editores, 1983.

<sup>5</sup> Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Patricia Maddonni (Coord.). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

<sup>6</sup> Zerbino M. (2008). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/67361789/Intervenciones-en-Situaciones-de-Alta-Complejidad>





ciertas características especiales de los alumnos sino con la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando.”

Interesa reponer esta conceptualización porque en el centro de la misma, aparece la complejidad en relación a la función educativa propiamente, ya no como debilitamiento del vínculo de escolarización (vulnerabilidad educativa) sino acentuando la interrupción de esa función.

Lo alto, de esta complejidad, se juega de cara a una función que el Estado se ve imposibilitado de llevar adelante: es el Estado el que se ve inhibido en la ejecución de los procesos escolares de transmisión de la cultura. La situación de alta complejidad, es una situación que revela antes que nada la impotencia estatal para cumplir con una de sus funciones centrales, la educación. Sus medios habituales, sus formatos, se evidencian ineficaces para esa función en situaciones en las que la vida dispone una magnitud de malestar inabarcable para los sujetos que los padecen y uno de sus contingencias es la interrupción que se torna desafilación ... entre la persona y el mundo escolar, entre la subjetividad estudiante y la referencia que la funda, la escuela.

Los esfuerzos de diseño y adecuación de formato no siempre se traducen en los acercamientos escolares esperados o en el restablecimiento del proceso de transmisión cultural bajo la forma educativa de enseñanza escolar.

Las situaciones vitales que generan alta complejidad educativa, muchas veces demandan restauraciones que desbordan el campo educativo; pero tantas otras veces flexibilizar factores propiamente escolares -haya o no situaciones vitales atípicas o deteriorantes- aporta a la distensión general de situaciones acuciantes, por el solo hecho de que el mundo escolar logre no constituir un problema más.

### 5) Capacidad instalada<sup>7</sup>

Una de las categorías que frecuentemente se presenta con la función de delimitar cuándo establecer la finalización de una intervención de EID es “capacidad instalada”. Simultáneamente aparece con recurrencia la dificultad para establecer parámetros orientativos para ello o definir “indicadores” (en general) y aquellos que en particular, permitan evaluar cuándo y cómo considerar finalizada una intervención.

Al relacionar estas dos características, que atañen a la planificación y específicamente a la planificación de la intervención educativa, se evidencia que el concepto -en este caso, capacidad instalada- se anticipa a la práctica y la torna progresivamente menos sensible a nuevas indagaciones.

---

<sup>7</sup> “La **capacidad instalada** es el potencial de producción o volumen máximo de producción que una empresa en particular, unidad, departamento o sección; puede lograr durante un período de tiempo determinado, teniendo en cuenta todos los recursos que tienen disponibles, sea los equipos de producción, instalaciones, recursos humanos, tecnología, experiencia/conocimientos, etc. El concepto de capacidad instalada también se utiliza frecuentemente en economía para describir todo un sector de actividad o una región entera. Cuando el volumen de la producción es inferior a la capacidad instalada, se dice que existe un desempleo de factores. A medida que el volumen de producción se acerca a la capacidad instalada, se dice que hay **pleno empleo**. (...) El uso de la capacidad instalada depende de las cantidades producidas, es decir de la ocupación de la infraestructura para generar los bienes y servicios para los cuales fue diseñada”. Disponible en: <https://observatorio.unr.edu.ar/utilizacion-de-la-capacidad-instalada-en-la-industria-2/>





Resulta necesario entonces poner a prueba la pertinencia y la potencia explicativa de este concepto: si contribuye a identificar qué aspectos de la práctica pueden constituir analizadores; si recortados estos analizadores, permiten efectivamente realizar el seguimiento procesual de una intervención o no; si permiten reconocer la relación que se establece entre a) los propósitos de la intervención educativa, b) las acciones que se instrumentan para transformar aquello que se aspira a transformar y c) los efectos que efectivamente se van verificando.

El término se encuentra referenciado en literatura económica y en algunas producciones de la investigación educativa de países latinoamericanos (Colombia<sup>8</sup>, Chile, Ecuador). En Argentina, se encuentra escasamente referenciado y no se ha ubicado literatura que lo desarrolle contextualmente. Así, para quienes lo utilicen como indicador de finalización de una intervención, resultará relevante contar con el sustento conceptual en el que se basa, para evaluar la precisión de su uso y pertinencia, allí donde se le otorga valor de indicador para hipotetizar la “conclusión” de una intervención. Suele asociarse este momento con el retorno a una rutina escolar de enseñanza y aprendizaje con movimientos institucionales significativos, en el que un indicador central que lo orienta es que el/la/ lo/as estudiantes por quienes se solicitó la intervención del EID están en una situación de enseñanza y aprendizaje significativos. En relación con las dimensiones institucional y comunitaria, se produce un movimiento de nuevas articulaciones y organización.

Retomando el problema de la decisión sobre la *conclusión* de la intervención educativa de un EID, cabe tener en cuenta que tanto la planificación de cada intervención educativa situada, como su desarrollo, cuentan con un factor que debe ponderarse: la orientación supervisiva. Cada EID es un equipo educativo que forma parte de un entramado educativo y socioeducativo más abarcativo que el propio equipo; esta característica, obliga a desandar conceptualmente la idea de que la intervención de un EID, es una intervención técnica: antes que nada, es una intervención educativa y por ello, con dimensión política. Que la intervención educativa tenga dimensión política significa que se ejecuta para transformar algún aspecto de la realidad en la que toma forma la intervención. Esta característica es la que recubre de complejidad metodológica a la tarea de definición de parámetros para evaluar el **momento de retirada del EID que no se homologa a retirar la intervención educativa del EID.**

En este sentido la intervención educativa de un EID debe provocar traspaso e intercambio de conocimiento general sobre modos de aproximación institucional a las coordenadas situacionales que este equipo toma en cuenta para llevar adelante la intervención educativa en cada situación puntual. Se trata de explicitar y socializar elementos de la planificación y de la ejecución de la intervención, con cuyo aprendizaje las instituciones ganan en autonomía y crecimiento. Esta conceptualización no significa que las instituciones asuman la especificidad de cada EID para la intervención en situaciones que desequilibran la dinámica institucional, sino que el proceso de andamiaje institucional inherente a la intervención de cada EID genere

---

<sup>8</sup> Se recomienda “Estudio de capacidad instalada” (páginas 5 a 9). Universidad de Antioquía, Colombia. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/bfbf9f15-f06f-4295-a0b6-69387be97c3a/capacidad-instalada-regiones-2014.pdf?MOD=AJPERES>





nuevos sentidos, conceptualizaciones, recursos instrumentales, etc “para la institución”, no restringido a “para la institución en situaciones similares”.

Para ese aspecto de la intervención educativa del EID (el componente evaluativo de la intervención educativa), cabe considerar que su programación y puesta en marcha, se basen en elementos cualitativos que, en el proceso de evaluar/ponderar/valorar, atiendan a la **coherencia entre** el desarrollo de la intervención educativa y su modo de evaluarlo.

En síntesis, la elaboración de un problema para el pensamiento, de una actividad destinada al plantel docente de una institución<sup>9</sup>, es una instancia que propicia la construcción conceptual institucional en diálogo con el EID. Luego, el análisis conjunto de las conclusiones elaboradas le proporciona al EID material que orienta sus propias hipótesis sobre cómo se “comporta conceptualmente” la institución, para construir, ubicar y delimitar por ejemplo, un problema X acerca del cual corresponde que intervenga; cuáles son los aspectos que prioriza para transformar y una vez delimitado, qué estrategias de abordaje construye. Este es un insumo que al EID le permite precisar la planificación situada del proceso de retiro de la institución, y generar el momento evaluativo para relacionar este insumo con la propia planificación original de finalización de la intervención.

Resta desarrollar otro aspecto en este sentido, el traspaso o intercambio de conocimientos, ya no a partir de situaciones específicas sino como línea de planificación de cada EID en clave de intervención distrital para la promoción: en el Segundo Momento de este Fortalecimiento, específico para cada EID, será abordado.

---

<sup>9</sup> presentando por ejemplo una situación problemática hipotética para que de modo general se analice y propongan abordajes.

