

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS TERRITORIALES DE LA MODALIDAD**PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL¹****Tramo Formativo: Fortalecimiento de los Equipos Interdisciplinarios Distritales****Segundo Momento de Fortalecimiento – Año 2022****Trayectos específicos con COF, EDIA y EIPRI****DOCUMENTO 3****“LAS INTERVENCIONES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS EID”****INTRODUCCIÓN**

En el marco del Programa de Fortalecimiento de las Estructuras de la Modalidad, durante el ciclo lectivo 2021, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social llevó adelante el Primer Momento de Fortalecimiento de Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), considerando la generalidad de esta estructura. Se abordó la construcción de la historización de cada uno de los EID de la Provincia, a la vez que se logró la sistematización de los encuadres de trabajo de estos equipos.

Los EID conforman tres tipos de equipo:

Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y Centros de Orientación Familiar (COF). Como EID comparten algunas características en común y cuentan además, con características propias. En este ciclo lectivo se desarrollará el fortalecimiento en la especificidad de la intervención socioeducativa que caracteriza a cada uno de los EID.

Para este Segundo Momento se ponderan algunos de los planteos que dichos equipos realizaron en sus valoraciones finales del Primer Momento, referidas al interés por:

- I) ampliar la reflexión en torno a núcleos temáticos -suicidio, abuso, ESI,
- II) profundizar aspectos metodológicos y de planificación de las intervenciones que realizan,
- III) construir herramientas y recursos que permitan evaluar la oportunidad y pertinencia de las acciones que componen una intervención, así como lograr definir el momento de darlas por finalizadas.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) asume que la profundización y la especialización temática son condiciones que dialogan con el despliegue de intervenciones pedagógicas y

¹ Comunicación 12/20. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B012%20%282020%29%20-%20Programa%20de%20fortalecimiento%20de%20las%20estructuras%20territoriales.pdf>

socioeducativas; no obstante considerar la intervención socioeducativa es un trabajo de pensamiento y planificación en sí mismo. Las y los integrantes de los EID llegan a ocupar este puesto de trabajo docente habiendo transitado experiencias laborales e instancias formativas en el marco de distintas disciplinas y con diversidad de perspectivas teóricas conceptuales. Con este bagaje pueden realizar aportes desde cada uno de los puestos de Orientación, y con ello, contribuir a la transformación de prácticas en las instituciones educativas en las que intervienen y en los procesos de planificación distrital que aspiran a anticiparse a la criticidad de las situaciones y a jerarquizar la perspectiva educativa en planteos estratégicos que sean sectoriales, intersectoriales o comunitarios.

Este espacio de fortalecimiento propone avanzar en los aspectos metodológicos de la intervención específica de cada EID en claves pedagógica, institucional y comunitaria. El objetivo entonces es trascender el trabajo de “especialistas en temas” para darle centralidad a la revisión de la práctica socioeducativa que, como intervención de cada EID afrontan situaciones de distinta complejidad en los territorios educativos de la Provincia de Buenos Aires.

PREGUNTAS INICIALES

Durante el año 2021, la DPCyPS llevó adelante el Primer Momento de Fortalecimiento de EID. Allí se trabajaron dos perspectivas centrales: la historización y contextos de surgimiento de los EID en la Modalidad, la construcción de la historia de cada uno de ellos en la provincia, así como también, la revisión de categorías explicativas de las prácticas de intervención socioeducativa. En ese Primer Momento, se propusieron dos Anexos. El *Anexo I* indagó sobre las principales problemáticas socioeducativas que dieron origen a la creación de cada EID, situaciones institucionales y socioeducativas más frecuentes en las que intervienen, aspectos de las intervenciones pedagógicas que modificarían, aquellos otros aspectos que contribuyen a la tarea docente que lleva adelante cada tipo de EID y estrategia/s de mediano plazo con las que se corrobora la continuidad de los aprendizajes de las/os estudiantes en cuyas situaciones de vulnerabilidad educativa intervienen.

El *Anexo II* orientó la realización de una síntesis de la tarea de los EID en torno a la recepción de la demanda y la construcción educativa del problema, la delimitación del dispositivo de intervención educativa, su encuadre pedagógico y normativo, el desarrollo de la intervención educativa, su evaluación y en particular, la relación que se logra establecer con la planificación sustentada en el Proyecto Integrado de Intervención (PII).

Repasando las consideraciones anteriores se proponen algunas preguntas que permiten dar continuidad al proceso iniciado: ¿cómo trazar una perspectiva crítica sobre la propia práctica configurada como intervención socioeducativa?, ¿resulta compleja esta operación? ¿qué de esta operación resulta complejo? ¿por qué?, ¿qué obstáculos –propios o asociados a la práctica colectiva- aparecen o se logran identificar?, ¿qué expectativas de transformación sobre una institución educativa y las prácticas que desarrolla se esperan lograr con la intervención socioeducativa del EID?, ¿cómo identificamos los indicadores que anuncian el cierre de una intervención?, ¿qué lugar ocupa la supervisión de enseñanza durante los momentos de intervención de los EID?.

Estos interrogantes conducen a la reflexión sobre los aspectos metodológicos específicos que encauzan las intervenciones de los EID y al análisis de las dimensiones que se ponen en juego durante su proceso de planificación, implementación, evaluación. ¿Cuáles son las tramas institucionales y comunitarias que se despliegan entre docentes, estudiantes, familias, Inspectoras/es de Enseñanza de Modalidad, EID? ¿Qué demandas se configuran desde las/os distintas/os agentes educativas/os?. ¿De qué modo, por quién y a quién se le demanda qué?. Las relaciones de poder, las afectividades, intereses, divergencias y conflictos entre lo demandado y las respuestas institucionales ¿impulsan la construcción de nuevos relatos educativos?

EL PUESTO DE TRABAJO DOCENTE

Se considera necesario analizar las prácticas e intervenciones socioeducativas de los EID indagando en sus rasgos distintivos asumidos al intervenir desde los puestos de trabajo docente. Toda intervención en sí misma tiene efectos para las/os agentes que la operan, para las instituciones y sus integrantes y como plantea Karsz² soporta los entrecruzamientos de las contradicciones que intervienen e involucra la posibilidad de develar(se), identificando las ideologías que se rechazan y las que se están apoyando.

La referencia a puestos de trabajo docente implica considerar la relación laboral y contractual de cualquier docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, el Decreto 2299/11 y la Ley 10579, Estatuto del Docente, prescriben derechos y obligaciones para su desempeño. También las Resoluciones, Disposiciones, Documentos de Trabajo y Comunicaciones de la DPCyPS dan marco a dichos puestos de trabajo docente.

Toda norma indica, regula, cuida, habilita y limita posibilidades para el desarrollo de una actividad. Este encuadre es común para las y los docentes de la Provincia de Buenos Aires. Es importante recordar a su vez que dichos marcos normativos incluyen enfoques de Derechos, de Género e Interseccionalidad y Constructivista de la Enseñanza, que orientan y delimitan el *contexto de producción y construcción* de las intervenciones educativas. Revistar como docente, cualquiera sea su desempeño, implica cuidado, enseñanza, planificación y diseño de estrategias para promover e instrumentar condiciones de aprendizaje para las y los estudiantes. *¿Qué y cómo hacerlo?* Esta es una pregunta que, en sentido técnico, nos conduce a la dimensión metodológica de la práctica, y en sentido político, nos instala en la dimensión ética de la práctica, ninguna excluyente de la otra.

Por otra parte, las intervenciones de los EID se llevan a cabo a nivel distrital, en diferentes contextos institucionales, escolares y comunitarios, materializando el cumplimiento de los fines de la Educación en un *contexto de distribución* de tareas y responsabilidades. Es importante también, reflexionar sobre las posibilidades de aprovechamiento de lo realizado por parte de los EID en las instituciones educativas desde el *contexto de apropiación*. En otras palabras: *las intervenciones socioeducativas de un EID ¿cobran peso institucional para, indirectamente, provocar el aprendizaje de las y los estudiantes?*

² Karsz, S. (2007). Problematizar el trabajo social. Barcelona: Editorial Gedisa.

Pensar las prácticas de los EID, sus impactos psicosocioeducativos, en términos de contextos de producción, distribución y apropiación, facilita el análisis del sentido educativo y pedagógico de dos aspectos de sus intervenciones: el aspecto operativo (cómo y qué concretan) y el aspecto metodológico (qué elementos están o no integrados en la tarea de planificación).

Para pensar la **práctica de los EID** (ello implica tomar las prácticas como objeto cognoscible) proponemos recorrer y adentrarnos en el concepto de “clínica de la práctica” acuñado por Saúl Karsz, concepto que permite guiar progresivamente operaciones analíticas para desentrañar cómo esas prácticas producen efectos (y cuáles) considerando diversos destinatarios: en principio, estudiantes, instituciones, espacios de trabajo compartido.

En palabras del autor: *“La clínica transdisciplinaria³ busca producir un conocimiento tan objetivo como sea posible de las situaciones de terreno y de las intervenciones a su respecto. Conocimiento objetivo, riguroso y rectificable, pero no ideológicamente neutro, necesariamente implicado en un compromiso social...”⁴*

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA TAREA DOCENTE DE LOS EID DE ACUERDO A LA RESOLUCIÓN 721/18

Los EID forman parte de las estructuras dependientes de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; desarrollan su accionar en base a los lineamientos de la misma desde un enfoque de Derechos, de Género, Interseccional y Constructivista de la Enseñanza.⁵

Sus cargos se cubren por docentes titulares o provisionales con desempeño en la Modalidad en los cargos de OE, OS, MR (OA), FO y DO según la conformación de los equipos, mediante un proceso de selección también pautado en esta norma.

Los Proyectos Integrados de Intervención (PII) de los EID, contendrán propuestas de trabajo basados en indicadores cuantitativos y cualitativos distritales, con especial referencia a las líneas de trabajo orientadas por las y los IE de PCyPS, estrategias de abordaje de contingencias que impacten en las trayectorias educativas de las y los estudiantes y sus comunidades en las dimensiones áulicas, institucionales y comunitarias, requiriendo una agenda de intervenciones situadas. Por otro lado, deben prever instancias de registro y de evaluación de sus proyectos de trabajo, supervisado por la inspección de enseñanza.

Sus tareas específicas se orientan de la siguiente manera:

³ En sentido estricto, el autor define a la clínica transdisciplinaria como una estrategia operativa que implica una modalidad particular de análisis de las prácticas de la intervención social. “No se trata, sin embargo, de un campo exclusivo: dicha clínica se revela igualmente eficaz en el campo docente, pericial, psicológico, jurídico y discursivo en general”.

⁴ Karsz, S. y otros. (2021). “Clínica transdisciplinaria e intervención social”. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 11, Nro 22. Cita: KARSZ, Saúl (2017) “Affaires sociales, questions intimes” París, Dunod. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/12/09_Karsz.pdf

⁵ Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo. Módulo 1. Disponible en: <http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Clase%201%20%28M%C3%B3dulo%201%20con%20enlaces%29.pdf>

EDIA: acciones que involucren a niñas y niños en segunda infancia, adolescencias y juventudes en la comunidad educativa y en otros contextos comunitarios vinculados con la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, a través de intervenciones interdisciplinarias, intersectoriales, intra e interinstitucionales.

EIPRI: acciones en relación a posibles situaciones críticas y anticipatorias, de enseñanza y aprendizaje que involucren a la primera infancia en la comunidad educativa.

COF: acciones sobre situaciones de vulnerabilidad familiar-comunitaria, con impacto en las biografías escolares de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultas/os.

Se trata de tareas que también se organizan a partir de las previsiones generales del Decreto 2299/11 para los distintos puestos de trabajo docente y a partir del Apartado 2.4.2 las contempla particularmente.

ALGUNOS INTERROGANTES ACERCA DE LAS ESPECIFICIDADES DE CADA EID

Las especificidades prescriptas por Resolución 721/18, enunciadas anteriormente, nos permiten reflexionar acerca de las intervenciones reales que despliegan los EID, realizar un contrapunto entre las especificidades prescriptas y las prácticas efectivamente desarrolladas, contrastar cómo se traducen de manera local en cada distrito.

Ante una situación de vulneración de derechos en estudiantes de escolaridad primaria ¿intervienen de igual modo un EDIA y un COF? ¿Podría intervenir un EIPRI? Si cambian las personas destinatarias de la intervención, ¿cambia la intervención?

Frente a una situación en la que se presume alguna situación de abuso, trayectoria escolar discontinua, vulneración de derechos, padecimiento subjetivo, ¿se programa la intervención y se interviene de la misma manera, si se trata de estudiantes escolarizadas/os en cada uno de los niveles? ¿Cuál es el lugar de la especificidad frente a situaciones semejantes? ¿Qué hace semejantes a las situaciones?

Retomando la relevancia de la diversidad de destinatarios, y partiendo del Diagnóstico Distrital, ¿qué proyectos diferenciados en términos anticipatorios se planifican desde cada EID? ¿qué se proponen anticipar los proyectos?

En el transcurso de la experiencia transitada por parte de los EID en la Provincia de Buenos Aires, han construido legitimidad territorial y saberes para afrontar “emergencias” en contextos socioeducativos. Estos saberes ¿están identificados? ¿cómo se van construyendo, sistematizando, registrando, socializando? ¿se traducen en intervenciones pedagógicas novedosas? ¿permiten relanzar la práctica de los equipos? ¿qué factores, obstáculos y facilitadores influyen? ¿qué de las intervenciones en situaciones críticas contribuye a fortalecer otro tipo de intervenciones socioeducativas en las instituciones? ¿qué lugar ocupan los aprendizajes de estudiantes en estas intervenciones?

LA DEMORA NECESARIA, QUE NO ES INACCIÓN

Interesa plantear la pertinencia de reeditar la novedad de la emergencia, la incertidumbre, el dolor y el malestar que convocan a la intervención de los EID. ¿Qué situaciones generan desequilibrios a los funcionamientos escolares y a las prácticas instituidas? ¿qué características les otorgan valor disruptivo a algunas situaciones?, ¿son las organizaciones escolares capaces de leer las diversidades?, ¿con qué recursos lo hacen?, los EID ¿cómo reflexionan ante la emergencia? ¿o la inmediatez toma y guía sus intervenciones?.

Resultan enriquecedoras las siguientes palabras de Byung-Chul Han (2012)⁶ *“Aprender a mirar significa acostumar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo. Educar el ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada”*.

¿Cuál es el beneficio político y pedagógico de la respuesta inmediata y acrítica?. Los tiempos institucionales demandan intervenciones urgentes, pero acaso quien decide ejercer la docencia en una institución ¿desconoce la probabilidad de la contingencia en la comunidad educativa?. Si la imposibilidad de volver sobre la organización y sobre la planificación resulta abrumadora, tal vez, sea tiempo de llevar a cabo un nuevo acto político y pedagógico: diseñar la intervención y ayudar(nos) a mirar.

La decisión del EID de ofrecer un desplazamiento a la inmediatez, un no a la demanda apresurada de inmediatez, y hacerle espacio a una demora necesaria para pensar cómo y con quiénes seguir (decisión basada en marcos comunes⁷ y saberes construidos con la experiencia de trabajo), una pausa para la reflexión y la planificación, es inherente a su intervención. Entregarnos a meros actos reflejos, que no logran configurar acciones integradas en una intervención, sin planificación y sin previsiones, puede convertir la intervención socioeducativa en un despliegue vaciado de sentido.

Aquí, ayuda una metáfora apoyada en el arte: un fotógrafo, que trabaja con las imágenes, va munido de su cámara, tiene el ojo entrenado y alerta para mirar de un modo particular, para enfocar objetos con la mejor luz, o con la perspectiva adecuada para llegar al recorte necesario que construya una nueva realidad. De esta manera, desde la tarea docente basada en saberes que le dan legitimidad a sus criterios y prácticas, se advierte cuándo un/a estudiante aprende o cuándo no lo está pudiendo lograr, cuándo una institución requiere una modificación en el rumbo que trae, y debe explorarse aquello que resulta opaco al entendimiento y constituye una dificultad para precisar un encuadre transformador.

POSICIONES ANTE LA INTERVENCIÓN

Siguiendo las reflexiones de Saül Karsz⁸ interesa considerar algunas posiciones posibles e identificar de qué modo se encuentran o no presentes en las intervenciones socioeducativas de los EID, para de ese modo, desandar aquellas que no contribuyen a la construcción de procesos de autonomía o al afianzamiento de

⁶ Byung-Chul Han. (2012). “La sociedad del cansancio”. Barcelona: Editorial Herder.

⁷ Comunicación Conjunta 1/12 (en revisión).

⁸ Conferencia: “Reflexiones sobre la ética y sus implicancias en los procesos de intervención” dictada por el Dr. Saül Karsz en la Asociación de Profesionales de Servicio Social (APSS-CABA), el 8 de junio de 2019. Actividad coorganizada entre la APSS y la Comisión de Ética y Derechos Humanos del CATSPBA. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=469gGp9KO84>

procesos escolares asociados al aprendizaje, al conocimiento y al intercambio en la colectividad. El autor enuncia las siguientes posiciones:

Posición de caridad: quien interviene lo hace desde una posición de "rico/a" en términos materiales y/o simbólicos, contando con la incapacidad del otro/a para resolver una situación.

Posición de tomar a cargo: quien interviene establece una relación de ayuda, moviliza saberes propios, requiriendo consentimiento para establecer una relación interpersonal articulada. Orienta para que el/la otro/a logre determinada cosa que necesita o demanda.

Posición de tomar en cuenta: quien interviene despliega una ética que apuesta a aprender del otro/a. No asume que sabe más, sino que sabe otras cosas, junto con lo que otro/as saben, pudiendo construir con ello/as una nueva respuesta.

Estas categorías permiten pensar el *componente ideológico* de las intervenciones, entendiendo con el autor que una ideología es "una posición no neutral acerca del sentido de las cosas, del mundo, de la acción que llevamos a cabo". Estas acciones se ponen de manifiesto en gestualidades concretas, en los tiempos de la intervención, en los modos de construir agendas, en la planificación o en la ausencia de ella frente a demandas esperables para el puesto de trabajo que cada quién decide asumir.

"El concepto de ideología funciona como un operador de demarcación, que le recuerda a nuestro pensamiento teórico que se encuentra en el mundo y sometido a sus determinaciones; sin abandonar con ello el deseo de lo verdadero, sin el cual, no existe ni pensamiento emancipador, ni aspiraciones a la igualdad y la justicia. (...) la compleja trama de mecanismos ideológicos se encuentra atravesada por contradicciones; esas zonas en las que la lozanía de sus discursos hace síntoma, presenta lagunas que indican que su poder de unificación no es total sino tendencial. Son esos lugares los que permiten hacer pie para desplegar ejercicios críticos de intelección de sus mecanismos. (...) ¿cómo dar cuenta del problema de la ideología sin concebirlo siempre como un problema ajeno en el que lo/as "afectado/as" son siempre unos "otro/as" a los que se les atribuye una cierta incapacidad de gobernarse a sí mismo/as?"⁹

Cuando "clínica" e "ideología", tal como las define Saül Karsz (2017), están integradas en una oposición excluyente, ambas figuras acusan un estatus puramente ficcional, despojadas de contexto, de vida institucional y de historia. Por eso es importante integrarlas, resituarse y volver a mirar desde la institución educativa los objetivos pedagógicos que la guían. *Cuanto más sobreentendidos haya, más profundos serán los malentendidos.*

⁹ Romé, Natalia (2018) "Política y subjetividad en la escena ideológica neoliberal. Aportes a la investigación crítica en comunicación. Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://comunicación.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/Rome>

El trabajo no puede ser neutral, imparcial, falto de compromiso, no puede situarse por encima de los conflictos. No se trata de una posición ética, ni de una cuestión de derecho, sino de un dato de hecho: imposible sustraerse de él. Estamos en presencia de un rasgo estructural de la práctica.

¿Por qué no hablamos de “suicidio”, por ejemplo, y sí de los modos de intervención de los EID? ¿Cómo volver a mirar el abordaje institucional de un conflicto sin que solo sea el “tema”?

Se trata de poner en relación a dos entidades radicalmente impermeables una de la otra (clínica e ideología), encerradas en esferas independientes: la articulación consiste en tender alguna pasarela entre ellas.

La tarea transdisciplinaria consiste en *poner de manifiesto el registro ideológico* siempre presente de hecho al menos de dos maneras:

a) Por una parte, el registro *jerarquizado de algunas* condiciones sociales, profesionales e institucionales que se prestan al ejercicio de ciertas clínicas *en detrimento parcial o completo de otras*. Estos registros incluyen o excluyen ciertas referencias clínicas en los planes de estudio de formación de psicólogo/as, trabajadores/as sociales, médico/as, docentes y por supuesto, en los criterios de contratación y de despido de profesionales. Forman parte de esta rúbrica también las publicaciones científicas, las revistas de divulgación, el sentido común. Esto da cuenta de los conceptos de producción o intervención técnico-profesional. Nos lleva a reflexionar sobre aspectos formativos específicos de la disciplina de base que contribuyen e inciden diferencialmente en la propia práctica e intervención (docente), y cuya identificación se torna necesaria.

b) Por otra parte, el registro que obra en las categorías, los razonamientos, las lógicas, los presupuestos y los objetivos de las diferentes modalidades clínicas. Da cuenta de diferentes formas de analizar las prácticas sociales y educativas, los sesgos que atraviesan dichos análisis y/o los recaudos epistemológicos que operan metodológicamente.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS CON LOS EID

En el Primer Momento del Fortalecimiento, quedaron explicitadas perspectivas teórico conceptuales que orientan las prácticas. Es claro que asumir una perspectiva teórica va de suyo con la asunción de propuestas metodológicas y posiciones ideológicas.

La epistemología es la disciplina que reflexiona sobre los principios, fundamentos y métodos de producción de conocimiento. ¿De qué modo la metodología de las intervenciones de los EID está en consonancia con las perspectivas teóricas de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social? ¿Cómo definen sus prácticas?

Lejos del positivismo, que estudia los fenómenos sociales como cosas, la Modalidad edificó prácticas promotoras de la participación real de los sujetos, adhiriendo a perspectivas críticas de la teoría social. El conflicto, por ejemplo, tiene en estas teorías un lugar preponderante. Y en términos metodológicos la

reflexión se ha orientado en base a lo que María Teresa Sirvent (2010)¹⁰ denomina “*pares lógicos*”: *deducción-inducción, verificación- generación de teoría, explicación- comprensión, objetividad- subjetividad*.

Más allá de la terminología propia de cada disciplina, corresponde hacer lugar a la vigilancia epistemológica, porque no da lo mismo pretender objetividad ante una intervención socioeducativa, que asumir el interjuego de subjetividades intervinientes en una misma situación. ¿Quién demanda?, ¿cómo demanda?, ¿quién responde a la demanda y cómo lo hace?, ¿para quién/es interviene un EID?

Cuando definimos el trabajo de los EID como intervenciones que afrontan la alta complejidad, ¿qué estamos diciendo?, ¿la complejidad es una entidad separada del contexto?, ¿es inherente a determinados contextos institucionales y comunitarios?, ¿es inherente a la intervención del EID y por lo tanto, hablamos de una complejidad metodológica que debe trascender los reduccionismos que denuncia Sirvent?

Consideremos la siguiente afirmación: Los equipos interdisciplinarios distritales también afrontan la *complejidad* de contribuir a que la experiencia de los conflictos sociales e institucionales se transforme en contenidos pedagógicos a ser enseñados. Las respuestas no son sencillas pero nos empujan a sumergirnos en discusiones metodológicas. ¿Cómo se “cocina” la transformación de una en otros?, ¿cuáles son sus “ingredientes”?, ¿cómo damos cuenta de una transformación?. Ante situaciones complejas, preguntas complejas.

En estas cuestiones subyace una fundamental y orientadora pregunta de toda intervención psico-socio-educativa: la pregunta por sus destinatarios/as; a modo de ejemplo: *¿Para quiénes despliega sus intervenciones el EID?. ¿Para la primera infancia o para Anita y sus compañeros de la sala verde del Jardín 902?, ¿para las nuevas configuraciones familiares del Barrio San Gabriel o para las y los estudiantes de la Escuela Primaria N°9 de ese barrio y sus reales condiciones de aprendizaje?, ¿para pensar la violencia en los vínculos sexo afectivos o para generar condiciones de aprendizaje de Mateo y Alex que asisten a 4to año de la Escuela Secundaria N° 3? ¿para qué institución/es educativa/s?*

Para un investigador el problema científico se enuncia a través de preguntas cuya función será la de orientar hacia el foco del objeto. Para un docente, integrante de un EID las preguntas metodológicas, que lo orientarán hacia el foco de su intervención, serán las preguntas por los destinatarios para quienes trabaja (muchas veces múltiples y simultáneos) y por los propósitos de aquello que hace, porque esos propósitos son ni más ni menos que las expectativas de transformación por las cuales pone en marcha una intervención. Y esa, además de una cuestión educativa, es una cuestión indefectiblemente política. Es por eso, que la hiperespecialización en “temas” no es objeto de esta propuesta de enseñanza.

¹⁰ Sirvent, M. T. (2010). “Relaciones de teoría y metodología de la Investigación Educativa”. Controversias y concurrencias latinoamericanas, vol 2, núm 3, octubre, 2010, pp 129-158. Asociación latinoamericana de Sociología. Uruguay. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588665414008>

Pero avancemos un poco más. Hernandez Sampieri (2006)¹¹ advierte que para formular una hipótesis es indispensable *definir* los términos o *variables* que están siendo incluidos en ella. Nuevamente se nos impone la necesidad de considerar que los significados de algunos términos, no funcionan de modo unívoco y que requieren problematizaciones periódicas para también, en algunos casos, constatar su vigencia, términos como “noviazgos violentos”, “alta complejidad”, “acoso escolar”, entre otros. ¿Qué los define? ¿qué los caracteriza? ¿cómo toman valor educativo y cuáles pueden ser esos valores? ¿Significan lo mismo para todos los integrantes de cada EID? ¿y entre los EID? ¿Qué significan para otros docentes? ¿Qué significan para algunas familias? ¿Y para las y los estudiantes?

Estas definiciones son necesarias pero insuficientes para establecer las variables de una investigación, o, en nuestro caso, una intervención socioeducativa, porque no guardan una relación directa con la realidad sino que deben evidenciar valor operativo para los distintos momentos de una intervención socioeducativa. Después de todo siguen siendo conceptos y sus significados podrán o no negociarse en contextos institucionales, lo que requiere otro trabajo.

Es necesario también operacionalizar las variables. ¿Cómo construimos un problema pedagógico? Dice el autor: *“Una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describen las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado. En otras palabras, especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable”* (Hernández Sampieri 2006).

Resta disponerse a encarar un trabajo de planificación, precisión conceptual e implementación de estrategias que puedan ser entendidas por el EID y por las demás personas involucradas en una situación determinada. Brindar espacios para la participación real, negociando sus significados para cumplir los objetivos trazados, que, finalmente, deben redundar en posibilidades concretas de aprendizaje para las y los estudiantes.

Cada vez que un EID planifica una intervención y la implementa en un contexto institucional o comunitario: ¿qué previsiones tiene en cuenta para ingresar a la institución o a la comunidad?, ¿cómo y con quiénes se comunica y elabora los primeros significados de la situación?, ¿qué relaciones establece entre las coordenadas situacionales que requieren nueva estabilidad¹² y los procesos de enseñanza y cuidado que las instituciones tendrán que seguir desarrollando? ¿cómo genera las condiciones de participación real para que las y los involucrados participen efectivamente en la búsqueda de respuestas o de aprendizajes?, ¿con quiénes revisa su planificación?, ¿cuál es el tiempo pensado para intervenir?, ¿cómo constata que las y los estudiantes están aprendiendo en el marco de la situación que las/os atraviesa?, ¿qué están aprendiendo, cómo, con quiénes?, y si no aprenden ¿cómo planifican que sus intervenciones socioeducativas contribuyan a ello?

¹¹ Hernandez Sampieri, R. (2006). “Formulación de hipótesis” en Metodología de la Investigación. México. McGraw Hill, pp, 73-101. Disponible en: <https://idolotec.files.wordpress.com/2012/05/sampieri-cap-5.pdf>

¹² En ocasiones se trata de situaciones que implican derechos vulnerados, distintas clases de vulnerabilidades, impactos institucionales que desorganizan las dinámicas regulares, etc.

Dice Hernández Sampieri: *“El aprendizaje de un estudiante, en el curso de una investigación puede medirse usando varios exámenes, un trabajo, una combinación de exámenes, trabajos y prácticas. Si el investigador dispone de varias alternativas para definir operacionalmente una variable, debe elegir la que proporcione mayor información sobre la variable, capte mejor la esencia de ella, se adecue más a contexto y sea más precisa”*. Y agrega: *“Los criterios para evaluar una definición operacional son básicamente tres: “adecuación al contexto, confiabilidad y validez”*.

¿Cómo definen las variables de intervención los EID? Cuando se enuncia que el contexto es importante para pensar las intervenciones: ¿qué se está afirmando en términos metodológicos? Si en un Jardín de Infantes se lleva a cabo “como todos los años” una entrevista inicial para conocer a las familias y se tiene el registro que el 40% de las personas adultas responsables son analfabetas: *¿qué significado cobra la comunicación escrita para convocar a las familias a una actividad programada? , ¿quién/es recaba/n la información para una intervención?, ¿cómo se construye información para la intervención?, ¿en qué marco teórico-metodológico conjunto se apoya cada EID para hacerlo?, ¿de qué modo participa el diálogo con la supervisión de Modalidad para construir estas definiciones?*

Una vez asumidos los atravesamientos ideológicos de las prácticas importa prestar atención a cuestiones estrictamente teórico metodológicas que están relacionadas. La Modalidad PCyPS se interesa por consolidar posicionamientos teórico-prácticos para pensar las intervenciones de todas sus estructuras territoriales, con respeto y atención a los contextos socio-históricos habiendo enriquecido sus perspectivas en los casi 73 años de trayectoria en la Provincia de Buenos Aires. Esa historia muestra el valor de pensar y diseñar colectivamente, con distintos niveles de responsabilidad, las intervenciones pedagógicas que permitan imaginar tramos escolares sensibles a la singularidad de las experiencias, contextualizadas epocal y localmente. *Hacia allí nos dirigimos, con ustedes.*

BIBLIOGRAFÍA

Byung-Chul Han. (2012). “La sociedad del cansancio”. Barcelona: Editorial Herder.

Cornú, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio G. y otros (comp.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1IUpNFRrozZnR72ctHMxyoPCLzyReAbyZ/view?usp=sharing>

Hernandez Sampieri, R. (2006). “Formulación de hipótesis”. En Metodología de la Investigación. México. McGraw Hill, pp, 73-101. Disponible en: <https://idolotec.files.wordpress.com/2012/05/sampieri-cap-5.pdf>

Karsz, S. (2007). Problematizar el trabajo social. Barcelona: Editorial Gedisa.



Karsz, S. (2021). Clínica transdisciplinaria e intervención social. Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” - Artículos Centrales. Año 11 - Nro. 22 – pp 63-70. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/12/09_Karsz.pdf

Ovares Sánchez, C. (2018). “La Sociología de Georg Simmel y el capital social: la confianza como fuerza socializadora”. En Rev. Reflexiones 97 (2): 23-34, ISSN: 1021-1209 / 2018. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/31481/33789>

Romé, N. (2018). “Política y subjetividad en la escena ideológica neoliberal. Aportes a la investigación crítica en comunicación”. Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/Rome_Libro.pdf

Sirvent, M. T. (2010). “Relaciones de teoría y metodología de la Investigación Educativa”. Controversias y concurrencias latinoamericanas, vol 2, núm 3, octubre, 2010, pp 129-158. Asociación latinoamericana de Sociología. Uruguay. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588665414008>

Comunicación 3/2022 de la DPCyPS. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-12>

