

# PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: HISTORIZACIÓN DE UN DISCURSO. EL CASO DE LA DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

PSYCHOLOGY AND EDUCATION: HISTORICIZE A DISCOURSE. THE CASE OF THE DIRECTION OF COMMUNITY PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

Greco, M. Beatriz<sup>1</sup>; Eichenbronner, David<sup>2</sup>

## RESUMEN

El presente trabajo se inscribe como parte de un conjunto de estudios que han iniciado en el marco del proyecto de investigación UBACyT (2014-2017) "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales". Se tomará como objeto de estudio la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires con la intención de investigar los efectos del discurso psi sobre el sistema educativo. En consecuencia se llevará a cabo un análisis a través de la historia de la organización indagando líneas de continuidad y discontinuidad entre sus prácticas. En principio estudiando la configuración de un modo de trabajo definido como "organización escolar" y caracterizado por un abordaje individualizante sobre el sujeto escolar. Luego, a través de la creación de los Equipos de Orientación Escolar, hacia una modalidad contextualista de intervención institucional.

## Palabras clave:

Discurso Psi - Política Educativa - Organización Escolar - Intervención Institucional - Equipos de Orientación

## ABSTRACT

This work is part of a set of studies that have begun in the framework of the research project UBACyT (2014-2017) "Interventions of school counseling teams: between the empowerment of subjects and the creation of institutional conditions". The Direction of Community Psychology and Social Pedagogy of the province of Buenos Aires will be studied as an object, with the intention of investigating the effects of psychological discourse on the educational system. Consequently, an analysis will be carried out through the history of the organization, studying lines of continuity and discontinuity between its practices. In first, studying the configuration of a work mode defined as "school organization" and characterized by an individualized approach to the school-subject. Then, with the creation of the counseling teams, contemplating a contextualist modality of institutional intervention.

## Key words:

Psychological Discourse - Educational Policy - School Organization - Institutional Interventions - Counseling Teams

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Psicología Educativa, Cátedra II. UBACyT. E-mail: beagreco@gmail.com

<sup>2</sup>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Psicología Educativa, Cátedra II. UBACyT.

El siguiente trabajo propone emprender, como parte de un conjunto de estudios enmarcados en el proyecto de investigación UBACyT (2014-2017) "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales", un análisis que dé cuenta acerca del modo en que ha operado el lenguaje de la psicología en el ámbito educacional a partir de su asentamiento en el campo de las políticas educativas. Con estos fines nuestro objeto de investigación será la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires; organismo actualmente vigente y denominado Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Desde allí realizaremos un análisis histórico político tomando sólo alguno de los hilos que forman parte de la extensa red de prácticas que lo constituyeron. En particular nos interesa dar cuenta de aquello que se pone en juego en el discurso y en su traducción como práctica de intervención: el tratamiento de las diferencias; el abordaje sobre el campo de la heterogeneidad en el universo escolar.

En una primera parte tomaremos como fuente principal el trabajo de recopilación histórica que Helena Munín escribió sobre la Dirección de Psicología de la provincia de Buenos Aires. Su tesis, una de las pocas que indaga históricamente este espacio, desarrolla la investigación en un período de tiempo que abarca desde los inicios en el año 1948 hasta finales de la década de los ochenta. Resulta importante mencionar que la autora establece como estrategia metodológica para su investigación, una revisión por etapas. A saber: el período 1949-1953: la reorganización escolar; 1953-1957: la introducción en la escuela; 1957-1970: el "Grado A"; y 1970-1988: apoyo a algunos actores "originarios" de la escuela. Teniendo en cuenta esto, cabe destacar que el presente artículo se valdrá de dicho material como herramienta tomando fragmentos de momentos con el fin de emprender una investigación al modo genealógico, sin que ello implique un trabajo de análisis histórico lineal.

En este sentido, agregamos, a modo de precaución para la lectura, que nuestro trabajo supone no tanto el estudio por períodos, sino el abordaje de un "problema"<sup>1</sup>. Intentaremos ir al encuentro de discursos claves, valernos de esa tarea indispensable de percepción tanto de la singularidad de los acontecimientos, como de las ausencias, de los momentos en que no han tenido lugar (Foucault; 1992), con el objetivo de analizar las condiciones de posibilidad que hicieron del campo educativo un terreno fértil para el desarrollo de la disciplina psi.

Vamos a apelar, entonces, a una mirada histórica, política y filosófica, para reflexionar sobre el tratamiento que el

<sup>1</sup>Véase en Foucault (1982) el debate sobre las posibilidades de una investigación histórica. Aquí el autor postula nuevamente la centralidad del estudio del "problema" para una metodología genealógica. Se plantea la diferencia respecto al estudio histórico del "período". Para la primera explica: se "deben seguir otras reglas: elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permiten esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo..." (p. 42).

discurso psi, a través de las políticas de la Dirección, ha llevado a cabo sobre el par diferencia-heterogeneidad en la población escolar. Bajo esta idea presentaremos primero las características del discurso inaugural de la Dirección. Con el apoyo de documentos analizaremos dónde y cómo se fueron asentando las bases para construir una lógica individualizante de intervención. Luego, desechando intenciones teleológicas de explicación, nos concentraremos en un período más cercano en el tiempo, para observar de qué manera nuevos discursos representan o no, en el caso del abordaje del sujeto escolar, posibles líneas de discontinuidad.

El apartado final nos invita a pensar desde una perspectiva más actual, algunos ejes que la investigación en terreno, en el marco del proyecto UBACyT, ha arrojado. De este modo nos concentramos en el giro que se produce una vez sancionada la Ley Nacional de Educación 26.206 y su contemporánea Ley Provincial de Educación 13.688. Analizaremos un potencial cambio en el posicionamiento de la Dirección, representado especialmente por la figura de los equipos de orientación escolar (EOE). La adopción de un nuevo lenguaje, que incluye una nueva denominación para la organización e invita a repensar entre otras cosas esa tensión que existe entre la escuela y la característica heterogénea de su población. En consecuencia, al poner en tensión el recorrido entre historia y actualidad, observaremos de qué forma se generan condiciones para la producción de nuevas modalidades de intervención.

### La Dirección y la organización escolar

A pesar de la hipótesis fundacional que sostiene la igualdad de oportunidades<sup>2</sup> dentro del proceso de escolarización entre sujetos, la incomodidad sobre la diferencia no se resuelve. Baquero (2001), por ejemplo, lo señala como una relación histórica entre lo que denominamos lo heterogéneo y la sospecha por la educabilidad del sujeto. Allí se encuentra un punto de tensión que no logra resolverse y retorna como resistencia a la normalización, una espina que el sistema educativo no logra sacarse de encima. En este punto diremos que la Dirección de Psicología se configura como un espacio a medida para darle curso a esta dificultad.

Vale recordar que la Dirección nace luego que una comisión de expertos de la Dirección General de Escuelas llevara a cabo la creación de un organismo técnico-científico vinculado a los saberes de la psicología al servicio de la educación. Allí se resuelve un primer objetivo explícito: darle solución al problema de la conducta, asumiéndolo desde una perspectiva que denominaron *psicopedagógica integral*. En palabras de aquellos referentes esto sería contemplar "científicamente los problemas del niño en todo su curso escolar, en relación con la familia, la

<sup>2</sup>En trabajos de Dubet podemos encontrar una larga reflexión al respecto. Resulta interesante, en este punto, tomar en cuenta la distinción que menciona en su sociología (2012) entre la concepción de igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones. Allí retoma la idea de la igualdad de oportunidades como principio meritocrático y realiza un análisis crítico en función del tipo de desigualdad social que genera.

escuela, la sociedad y el trabajo” (Munín, 1989, p. 103). Este objetivo contiene un sentido profundo. Tanto es así que las primeras intervenciones del personal de la Dirección estuvieron basadas en una serie de acciones, traducidas por el mismo espacio como la *organización de la población escolar*. Con esta consigna los integrantes de la Dirección se introducen en las escuelas y comienzan a operar. Es decir, ordenar lo que está en desorden producto de las diferencias existentes entre los alumnos que conforman la población escolar.

En consecuencia, para poder llevar adelante esa tarea, dos especialistas<sup>3</sup> del equipo capacitan a un conjunto de maestros en conocimientos propios de la psicología y psicopedagogía con el fin de convertirlos en asistentes educacionales<sup>4</sup>. De esta manera, el nuevo personal, dicen, llevará a cabo una “valiosa tarea de profilaxis de la inadaptación escolar”. Identificando y orientando bajo criterios psicológicos, pedagógicos y médicos, a los niños que no logren adaptarse a las exigencias que la escuela supone.

### Los primeros tiempos.

#### La construcción de un régimen de verdad.

Siguiendo otra vez a Baquero (2002), conviene recordar que desde Comenio en adelante, la escuela moderna necesita sostener un orden en sintonía con las formas de producción modernas. De allí el carácter histórico y particular propio de la escuela que la define y sintetiza, de manera crítica, como la ficción de una homogeneidad. En esa clave pensemos con atención el papel definitivamente protagónico que, desde los primerísimos tiempos, los representantes de la disciplina psi han tenido en la cruzada por aquella organización escolar. ¿De qué manera sus prácticas sientan las bases sobre el modo de abordar lo que se considera la alteridad?

Al respecto dice Munín:

*En 1951 se profundiza esta tendencia hacia la consideración de la heterogeneidad educacional, a) separando de la escuela también a la población “diferencial”, b) institucionalizando los grupos de escolares sobredotados en una escuela especial y c) organizando grupos homogéneos en la misma escuela. La organización escolar implica la intervención más directa de la Dirección en la institución escolar, más aún que la orientación profesional, ya que se trata de una intervención en el proceso de aprendizaje, es decir, en lo estrictamente pedagógico, y no sólo en la ubicación social del alumno que egresa. (Munín, 1989, p. 109).*

<sup>3</sup>Se trata de los dos especialistas técnicos que trabajaron desde un principio en la Dirección; el Dr. Bernardo Serebrinsky, y el Profesor Jaime Bernstein. El primero, psiquiatra infantil, con antecedentes sobre el trabajo en orientación profesional en la provincia de Córdoba, y el segundo, dedicado al área de la psicometría y la psicología vocacional: ambos forman parte de los inicios como asesores técnicos de la comisión organizadora para la creación de un Instituto de Orientación Profesional. Luego continúan en la organización por largo tiempo presidiendo los institutos más importantes de la Dirección; de Psicología Educacional y de Orientación Profesional.

<sup>4</sup>Tal vez podamos ubicar este momento como el puntapié para la introducción de este tipo de saberes en la formación docente general.

Sucede al poco tiempo de su creación, el reemplazo de un objetivo principal por otro. Las preocupaciones asociadas a la transferencia entre el mundo educativo y el del trabajo, pasan a un segundo plano ante las inquietudes de la psicología educacional. A partir de este momento se inaugura la interpretación que iguala la idea de organización con la de intervención del profesional de psicología. Esa entrada al campo educativo por parte del discurso psi nos habla sobre la temprana emergencia de un problema que aún persiste en el presente, y que constituye un foco tan significativo que desplaza incluso el objetivo principal de aquella época marcada por el sesgo de instalación de la doctrina política en el escenario estatal<sup>5</sup>.

Así, volviendo a los documentos, encontramos en fuentes primarias palabras que prescriben claramente el rumbo que se ha de tomar. En este caso a cargo de uno de los personajes más significativos<sup>6</sup> de la primera historia del organismo:

El Instituto de Psicología de Buenos Aires, que en un principio se abocó sólo al estudio del problema de la orientación profesional, ha debido incorporar el estudio de otros aspectos, como lógica consecuencia de una actitud latente y entusiasta hacia los múltiples problemas de psicología especializada que se presentan constantemente: que lleguen, golpeando las puertas mismas de nuestro naciente instituto desde todos los rincones de nuestra provincia y que tenemos el deber de no desoír. No podemos dejar de contemplarles y los hemos incorporado. Los estamos incorporando constantemente y lo hacemos con el entusiasmo de quien recibe un campo virgen, improductivo y desaprovechado. [...] La organización sobre la marcha, por la complejidad de actividades, señaló el camino para la solución de innumerables problemas, que ligados o no a los principios fundamentales que se tuvieron en cuenta para la técnica de realización del consejo, presentaban el imperativo de una solución inmediata, por la gravedad de sus consecuencias y por su orfandad desde el punto de vista de las iniciativas de gobiernos de años anteriores. (Buenos Aires Pcia., Dirección General de Escuelas, Instituto de Psicología Educacional, 1948, p.6).

<sup>5</sup>Nos referimos a la tensión entre los motores históricos de la Dirección: por un lado el área de la orientación profesional signada por la impronta del modelo económico y político del peronismo; por el otro la especificidad del área de la psicología educacional, más cercana al estudio sobre el sujeto en el campo escolar. Si bien ambos confluyen en un trabajo en común, el segundo adquiere un protagonismo creciente que finaliza por eclipsar al primero. Es notable cómo el problema del tratamiento sobre la diversidad entre sujetos se impone postergando, incluso, objetivos originarios de la organización.

<sup>6</sup>La Sra. Alba Chaves de Vanni, primera directora de la Dirección. Fue previamente inspectora de escuelas primarias para niños excepcionales y escuelas de cárceles. Luego varias veces directora de la Dirección de Psicología. Según los documentos consultados, la Sra. Vanni ha sido un personaje muy influyente políticamente. Ella misma ha estado en contacto con el Director General de Escuelas Estanislao A. Maldones un año antes del inicio del Instituto de orientación profesional trabajando para su creación.

Bajo este marco de necesidades y en este contexto en el que el relato ubica el vacío de intervención, se subrayan dos aspectos centrales, a saber:

La falta de consideración de los problemas de la conducta y la necesidad de una científica clasificación de los educandos por su nivel mental (...) con los primeros, el maestro no tiene más arma que la censura y la penitencia, (...) con lo segundo [atender] los problemas que trae aparejados la clase heterogénea, la lucha del maestro ante los repetidores y la pérdida de tiempo de los superdotados (Buenos Aires Pcia., Dirección General de Escuelas, Instituto de Psicología Educacional, 1948, p.4).

Observamos entonces que todas estas inquietudes fundacionales de la Dirección se sostienen sobre una mirada progresista, y que en función de ello busca solucionar las dificultades que el sistema arrastra como consecuencia de un manejo poco aggiornato a las verdades científicas de la época. Los propios protagonistas dicen que se trata de una nueva mirada que propone la introducción de la psicología educacional como el saber que le pone coto al descuido que la gestión educativa le ha propiciado al hombre en “el campo del espíritu”.

En aquellos primeros tiempos la organización de clases diferenciales para determinados grupos poblacionales y el tratamiento directo basado en el diagnóstico psicopedagógico de los sujetos, da cuenta de esta faceta. Se trata de nuevos modelos de intervención en el terreno, que hasta el momento no habían tenido un lugar estable y formal. En esta línea, una de las decisiones más significativas ha sido la instalación de los *grados A*: un dispositivo que bajo la idea de recuperación de los *alumnos de rendimiento lento* brinda un ejemplo de estrategia homogeneizante. Intenta reunir en otro espacio áulico a los niños que “sin ser deficientes mentales o padecer de algún trastorno orgánico, no progresan satisfactoriamente, o de acuerdo al ritmo general de la clase” (Buenos Aires Pcia., Ministerio de Educación, 1957, p.18). Resulta interesante saber que se lo denominó grado “A” con el fin de combatir los prejuicios y las connotaciones negativas del espacio. Siendo que el A nombra a los “mejores”, se lo utiliza como una especie de compensación. Observemos, pues, con curiosidad, cómo la intensa actividad clasificatoria de individuos se inserta en las escuelas en tiempos de gran pregnancia del discurso basado en la equidad y la justicia social.

Ahora bien, dado este marco de situación nos inclinamos a pensar que estas primeras épocas de la Dirección de Psicología han impreso una huella en la historia que a lo largo de los años retorna, que está siempre presente, aunque implícita, cohesionando toda una racionalidad. Estas prácticas, y aquí siempre incluimos al discurso, modelan un régimen de verdad. La organización escolar así como se la ha mencionado se entiende como un producto de esa lógica que da forma a una manera de entender al sujeto escolar. Entre otras cosas constituye el lazo entre el quehacer de los profesionales de la psicología y los actores del sistema. Por eso inmiscuirse y profundizar

en esta idea nos permite entender las particularidades que mantuvieron y todavía mantienen a la Dirección como un espacio estratégico.

Tal vez reparar en estos momentos históricos nos permita entender el juego entre la demanda ejercida por la gestión política sobre la Dirección, y el tipo de respuestas que los profesionales fueron otorgando.

Observamos que en un período corto de tiempo no sólo se creó un espacio de gestión de políticas públicas, sino un orden que por sus influencias condicionó el devenir del conjunto del sistema educativo jurisdiccional. Se despliega sobre lo que había sido hasta el momento un campo “virgen e improductivo”, como dice la Inspectora Vanni, y le da un sentido. En consecuencia, una vez asentadas las iniciativas en el terreno político, se inaugura un tipo de reconocimiento sobre el otro (Butler, 2012, p.47) sometido al tamiz del poder del discurso psi, que ahora sí tiene un lugar y cuenta con una serie de reglas y herramientas para actuar.

A modo de cierre volvamos hacia los objetivos que se aspiran durante la primera gestión de la Dirección, una vez planteadas la organización escolar en secciones homogéneas de trabajo:

1. Facilitar al maestro el proceso de enseñanza;
2. Facilitar al alumno el proceso de aprendizaje;
3. Elevar el rendimiento general;
4. Contribuir a la solución del problema del ausentismo y la deserción escolares; y
5. Contribuir a la solución del problema de la disciplina (Munín, 1989, p. 110).

Seguramente, si no supiéramos en qué momento esto ha sido dicho, entraríamos en un estado de confusión. Podría tratarse de una serie de puntos que explicitan en mayor o menor medida la preocupación actual. Sabemos que con el paso de los años los contextos han cambiado y con ello muchas de las perspectivas de abordaje y los modos de intervenir en el espacio escolar. Pero la demanda que convoca al actor psicoeducativo continúa siendo muy similar. Sucede cada vez que la escuela se encuentra con el otro de la diferencia, aquel que representa la cara ineludible de la heterogeneidad.

### Contrastes

Hace ya varias décadas, de la mano de la recuperación democrática, la dirección de psicología asume un rasgo de identidad de trabajo distinto, orientando su discurso hacia una perspectiva que se torna más cercana al paradigma de la complejidad<sup>7</sup>. Documentos formales al interior de la Dirección así lo expresan. Observemos el ejemplo de una Comunicación (Buenos Aires Pcia., DPCyPS, Comunicación Conjunta N°1/16) referida al concepto de inclusión:

<sup>7</sup>Especialmente una vez consagrada la nueva Ley de educación nacional y provincial en el año 2006.

La inclusión es producto de la acción social colectiva. Resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas y contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para dar respuesta a todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Significa integrar a la vida comunitaria a todos y cada uno de los miembros de la sociedad. La inclusión, como postura filosófica, social, política y económica, se traduce en el ámbito educativo en acciones concretas que se opongan a cualquier forma de segregación y cualquier explicación que argumente la separación en el ejercicio del derecho a la educación (p.1).

En el mismo sentido, un par de años antes, otra Comunicación aclara:

Desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se entiende la diversidad desde la posibilidad de poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y biografías diversas, no lineales, flexibles de los niños y sus familias. (...) Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese parece ser el gran desafío para el futuro (Buenos Aires Pcia., DPCyPS, Comunicación N° 5/14, p.3).

Se trata de una perspectiva que rescata una mirada sobre la idea de lo que se piensa como heterogéneo que contrasta fuertemente con aquella que operó políticamente décadas atrás.

Para visibilizar esa discontinuidad nos basamos en las etapas históricas que Munín trazó explicando el devenir de la organización. Hasta el final de la tercera de éstas, durante los últimos años de la década de los sesenta, la Dirección mantuvo a groso modo una postura que naturalizaba la atención del niño problema bajo ejercicios de corrección psicopedagógica, todavía ejerciendo un objetivo explícito normalizador. Pero luego, seguramente impulsado no solo por la coyuntura política sino también de nuevas fuerzas teóricas (cuestión que dejamos para un próximo trabajo), se produce un cambio radical. De hecho se eliminan parcialmente los grados A como modalidad de trabajo y se propone ir hacia una función que la autora denomina de tipo preventiva. Es decir, se ha tomado la decisión de trabajar de forma indirecta con los alumnos optando por acompañar a docentes y directivos, configurando formas de intervención desde el asesoramiento: algo que podría pensarse como una proto apertura a un dispositivo de intervención institucional<sup>8</sup>.

De esta manera los agentes psicoeducativos, pese a las resistencias ejercidas por gran parte del sector docente, comenzaron a tomar distancia de la tradicional práctica

<sup>8</sup>La cuestión de las intervenciones institucionales en el campo de la psicología educacional ha sido desarrollada por el equipo de investigación UBACyT 20020130200149BA Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: entre la Habilitación de los Sujetos y la Creación de Condiciones Institucionales. Programación 2014-2017, bajo la dirección de la Dra. María Beatriz Greco. Asimismo podemos encontrar una referencia importante sobre el tema en los cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/123754/los-equipos-de-orientacion-en-el-sistema-educativo>

de intervención individualizante. En el ejemplo mencionado de los grados A los profesionales trasladan su función hacia la figura del maestro recuperador, donde la atención de los niños con "dificultades" académicas o de comportamiento ya no se va a estructurar bajo la composición de grupos reunidos al margen del aula, sino dentro, y con la idea de estudiar con el maestro cada situación.

Entonces, ¿podemos entender que esta modificación en la manera de obrar por parte de los equipos psicoeducativos implica una nueva forma de relacionarse con la noción de lo heterogéneo en la población escolar?

Factores como el aumento matricular problematizan el modo de atención individual con el que el personal venía trabajando debido a la simple imposibilidad de abordar la gran densidad de alumnos. Por lo tanto este empuje a repensar su dinámica de intervención implica también desplazarse discursivamente al interior de la organización: "siempre se están atendiendo los efectos y no las causas de un problema que no es exclusivo patrimonio del alumno, sino que surge como emergente de la escuela, la familia, y la comunidad." (Munín, 1989, p.141).

Se percibe una nueva concepción sobre el modo en que incide la práctica psi sobre el sujeto. Tanto es así que en una publicación de la época se arriesga a pensar en la conveniencia de "que el gabinete<sup>9</sup> sea eliminado de la escuela, porque logra, fundamentalmente, instalar en el niño una autopercepción de persona enferma o deficiente, a la que los pares perciben como tal." (García Castro, 1968, p. 44 y 45).

Por lo tanto encontramos aquí una línea de discontinuidad que abre las puertas a otras posibles prácticas, y que plantea la posibilidad de "tratar" con el alumno desde otro plano discursivo. Lo que trae aparejada la posibilidad que prácticas, hasta ese momento habituales, introduzcan cambios, y éstos puedan producir a su vez efectos distintos sobre una de las tareas más delicadas de la escuela: la producción de subjetividad.

Sin embargo, en paralelo a este cambio de posicionamiento, encontramos también palabras que sostienen una gramática tradicional que aún liga la emergencia del elemento diverso con una potencial enfermedad institucional. Así lo destacan en una publicación de la época con el fin de explicar la función del gabinete psicopedagógico:

La orientación actual en ciencias como medicina y psicología, es la de tender a un trabajo que pone énfasis en lo preventivo, sin descuidar por ello lo curativo. Se intenta de este modo disminuir riesgos de exacerbación de problemas y abarcar el mayor número posible de población con el mínimo costo. (...) El aporte más importante que el Gabinete puede realizar es el de promover la salud en la institución en la que se encuentra trabajando (Rotger, 1972, p.25).

<sup>9</sup>Durante la década de los sesenta al personal de la Dirección que trabaja dentro de la escuela se lo identifica como parte del gabinete psicopedagógico. Allí se reúne el conjunto de actores que colaboran con la escuela en lo respectivo a la atención psicoeducativa de los niños. Años más tarde adoptará un criterio de trabajo interdisciplinario y pasará a denominarse Equipo de Orientación Escolar (EOE).

¿Qué sucede aquí? Observamos cómo dos ideas, en apariencia contradictorias, confluyen en un mismo punto histórico. Por un lado un movimiento que despega al individuo del centro de atención y pasa a considerar la interacción de un conjunto de elementos institucionales como foco principal de trabajo. Por otro la afirmación de la concepción de lo preventivo al estilo higienista (biológico-organicista) donde la función de analizar la población escolar para discriminar el elemento disruptivo continúa siendo lo central<sup>10</sup>.

Veamos entonces que no es posible entender de golpe y de una vez la manera que la psicología se posiciona frente a la diversidad de sujetos que constituyen la población escolar.

Si posamos la mirada sobre las palabras expuestas al inicio de este apartado podremos identificar las diferencias en el uso del lenguaje. No obstante cabe preguntarnos si existe una modificación en el campo enunciativo; aquel que da una coherencia histórica; ese espacio mudo que Foucault (1968) menciona como la experiencia desnuda del orden ¿Hasta qué punto la interpretación de aquel mandato de organización escolar se aleja de la mirada presente sobre el problema escolar?

### **Preguntas sobre la actualidad.**

#### **Recorridos que problematizan una práctica.**

A partir de la Ley Nacional de Educación Nro 26.206 se profundiza el requerimiento de reconfigurar las modalidades de intervención de los EOE y esa reconfiguración cobra forma desde el trabajo tanto en instancias jurisdiccionales como nacionales, con la creación del Programa Nacional de fortalecimiento para equipos de orientación escolar, en 2014 y la promulgación de la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 239/14<sup>11</sup>, que en su Anexo II sitúa la dimensión institucional de las intervenciones de estos equipos. En Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación 13.688 (2007) en el Art. 43 describe el abordaje de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social definiendo los objetivos y funciones de los EOE, focalizando en la articulación con la Educación Común, a fin de complementarla y enriquecerla.

Las transformaciones de los marcos políticos, normativos, teórico-referenciales y en los enfoques metodológicos para concebir y diseñar las prácticas, impulsan cambios en diferentes niveles de los modos de trabajar de los equipos de orientación: en sus planes de trabajo y en sus agendas cotidianas que los incluyen así como los emergentes y urgencias, en sus espacios de desarrollo profesional y en los debates sobre sus marcos teóricos para diseñar intervenciones. No obstante, a la vez, se profun-

diza una demanda individual, “sobre los sujetos”, tradicionalmente dirigida a los equipos, en particular centrada en los/as estudiantes y su individualización más allá de contextos escolares. Ello conlleva el riesgo de una creciente patologización, el recrudescimiento de enfoques médico-clínicos por fuera de situaciones escolares, actos de enseñanza, lecturas institucionales, pedagógicas, grupales, relacionales, sistémicas y vinculares. Se opera así, de formas diversas, un reduccionismo en la construcción e interpretación de los problemas que socava a su vez, la capacidad de acción de los EOE.

Es así que la pregunta por la dimensión institucional de la intervención cobra fuerza en el trabajo cotidiano de equipos y en simultáneo, en sus instancias de supervisión y formación, dada la responsabilidad que allí reside en el trabajo de psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales y otros profesionales que componen los equipos.

Definir la intervención parece resultar tarea sencilla cuando se la considera como una síntesis entre pensar y hacer, con una intencionalidad educativa, desde la especificidad de cada rol y a partir de una orientación democrática. Concebir además una intervención que produzca efectos que potencien subjetividades y formas institucionales de enseñar, aprender y convivir en la escuela conduce a detenerse a pensar en los modos de articular las demandas o requerimientos de las escuelas con los abordajes institucionales. Estas premisas generan acuerdos generales entre equipos.

Sin embargo, a la hora de hacer y pensar, en medio de situaciones concretas, con otros/as, la tarea se complejiza, y pueden aparecer expectativas y posicionamientos que transforman esos cruces entre demandas y respuestas en un escenario de conflictos, desacuerdos y no reconocimientos. En medio de esta complejidad no resulta difícil perder el rumbo de la intencionalidad pedagógica que sostiene la intervención.

¿Qué es y quiénes instalan la “intencionalidad pedagógica”? ¿Los roles de quiénes están en juego? ¿Nos referimos sólo a los del EOE o a todos los actores institucionales? ¿Si se hace necesaria una articulación de los mismos, de qué modos, por qué vías de intercambio y encuentro? A partir de estos interrogantes profundizaremos en los sentidos que se abren en torno al ejercicio profesional de los equipos a la hora de intervenir y a las condiciones que hacen que una intervención sea institucional.

Resulta claro que tanto la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 como la Ley Provincial de Educación Nro. 13.688 convocan a la inclusión de la heterogeneidad y las diferencias, a sostener trayectorias escolares diversificadas, a garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de todos los/as estudiantes. Para alcanzar este logro se enfatiza la importancia fundamental de repensar las prácticas cotidianas desde una perspectiva de derecho<sup>12</sup>, desde la corresponsabilidad y la complemen-

<sup>10</sup>Ver al respecto diversos trabajos de indagación histórica de A.M. Talak. En particular el análisis del marco higienista de la primera mitad del siglo XX en Argentina y su introducción como políticas de profilaxis en la institución escolar (2005). Asimismo, podemos encontrar referencias en Caruso (2005) sobre las influencias de la modalidad preventiva entendida como una instancia necesaria en el dispositivo biopolítico que direcciona, durante la niñez, los procesos de crecimiento.

<sup>11</sup>Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

<sup>12</sup>Ver en Pineau (2008) el análisis de la perspectiva de derechos desde una revisión histórica que parte de los derechos del hombre como invención del siglo XVIII, su enunciación en educación en términos de construcción homogénea de una identidad común,

tariedad tanto en los EOE como entre equipos docentes y directivos.

En la actualidad, la Disposición 76/08 (Buenos Aires Pcia, DPCyPS) define las tareas y campos de trabajo de los EOE en los Servicios Educativos, disponiendo que deben contribuir conjuntamente con los otros actores institucionales a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje, desde la interdisciplina, lo interinstitucional y lo intersectorial, conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo; familias y comunidad, al logro de los fines educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias.

Si bien ambos documentos posicionan a los EOE en un trabajo con otros/as, desde la corresponsabilidad, es la Comunicación Conjunta 1/08 "Puntuaciones acerca de las reuniones de Equipos Escolar Básico" la que instala centralmente la necesidad del trabajo en equipo para la construcción mancomunada de alternativas de intervención institucional, favoreciendo la participación activa, el acuerdo y el compromiso de cada uno de los participantes de la vida escolar.

En simultáneo, se hace necesario señalar que entre los marcos normativos, los referentes teóricos y las prácticas concretas, siempre se establece una distancia. Los procesos tardan en consolidarse y "lo conjunto" no se organiza fácilmente, con el riesgo de generar un vacío de sentido que puede repercutir en los abordajes necesarios para sostener las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Si la complejidad actual requiere esta construcción, desde un trabajo conjunto, institucional y corresponsable, se impone la reflexión desde el rol que cada actor del sistema educativo desempeña, superando concepciones individualistas que lejos de favorecer las trayectorias escolares de los/as estudiantes, las fragmentan.

Se vuelve entonces indispensable, en el discurso de los/as integrantes de los EOE, pensar entre todos/as los modos de superar la lógica de la "derivación" a otros "especializados" para atender problemáticas sólo individuales. En palabras de supervisoras de la Dirección: "Se impone la búsqueda cotidiana de trabajar institucionalmente en acciones que reviertan o acompañen lo que sucede, cada uno desde su posición, en amalgama con otros actores, posibilitando sostener la escolaridad con procesos de aprendizaje genuinos"<sup>13</sup>.

---

hacia un enfoque contemporáneo sintetizado en estas palabras: "Así, el derecho a la educación suma nuevas dimensiones como la mayor cobertura posible, la invitación de pensarlo más allá de la escuela, la noción de "buena" educación, y la necesidad de instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados, que lo saca a la vez tanto de la "escolaridad de baja intensidad" descrita por Kessler como de las propuestas pedagógicas limitadas a satisfacer las "demandas" e "intereses" de los sujetos o las comunidades". Pineau (2008, p.27).

<sup>13</sup>Testimonios recabados durante el mes de julio de 2017 en el marco de actividades con grupos focales constituidos para el Proyecto Ubacyt "Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: entre la Habilitación de los Sujetos y la Creación de Condiciones Institucionales".

En este sentido, la Comunicación 04/09 (Buenos Aires Pcia., DPCyPS) hace referencia a "la intervención como un "venir-llegar" entre todos, a partir de una demanda explícita o implícita que se inicia creando un espacio para analizar lo que acontece, lo que irrumpe. En este espacio que genera el EOE, se incluyen los diferentes actores educativos, docentes, director, alumnos, referentes familiares; es una oportunidad para ampliar, modificar, transformar la demanda y construir estrategias de intervención, en donde cada sujeto se implique, asuma su rol en el marco de la corresponsabilidad" (2009,p.2).

Se trata de generar dispositivos que llevan implícitos posicionamientos políticos -en sentido amplio- en los que se funda una práctica y una estrategia para la intervención. "La escuela se constituye así en un escenario privilegiado para promover la participación, la construcción de lazos sociales y saberes significativos". (Buenos Aires Pcia., DPCyPS, Comunicación 04/09, p.3).

Esta intencionalidad implica pensar situados/as, respetando la singularidad, construyendo lazos de confianza y nuevos modos de concebir lo escolar, lo institucional. Ello hace posible aprender de la experiencia y de lo ya transitado en diálogo con las nuevas formas de intervenir, acompañar y orientar.

Planificar la intervención, más allá de lo inmediato, de lo que irrumpe, supone posicionarse desde un lugar que genera sostén, porque cuando la dificultad se impone, hay una tendencia a interrumpir lo planificado o acordado, a abandonar lo pensado para volver a un estado inicial de imposibilidad o que recupera modalidades iniciales de la intervención desde la psicología en educación.

Tal vez el mayor desafío de los EOE hoy sea posibilitar ese trabajo institucional, interrogando el lugar de saber totalizador, de experticia, para dar lugar a la construcción de nuevos saberes con otros actores escolares protagonistas del sostén de las trayectorias de los alumnos.

Esto es: reconfigurar su lugar profesional sustentado en un saber-hacer, el de quien orienta a otros/as, la autoridad que porta ciertos saberes y los pone a disposición para actuar en conjunto.

### **A modo de síntesis, conclusiones abiertas**

Hemos puesto en relieve a lo largo de este texto ejemplos del contenido político que motoriza y posiciona al discurso de la psicología en el campo educativo. En ese recorrido señalamos históricamente la tensión entre algunas prácticas consideradas significativas. Hemos dicho también que la Dirección de Psicología, que nace como política de estado con el fin de llevar a cabo un proceso masivo de orientación al estudiante hacia un destino activo y productivo en el mercado laboral, finalmente aloja necesidades más profundas e inherentes al sistema relacionadas con la pregunta sobre el "deber ser" del sujeto escolar. Advirtiéndose entonces cómo, de aquí en adelante, el saber de la psicología se ha dedicado a ensayar respuestas ante las demandas que el sistema escolar, afectado por los diferentes escenarios de conflicto social, ha generado.

Se trata de un lugar que cuenta con la particularidad de haber iniciado hace más de medio siglo, y que a pesar de

sufrir cambios estructurales y afrontar un sinnúmero de adversidades, continúa posicionándose dentro del sistema como el posible elemento sanador. Lo pensamos al modo de una mecánica biopolítica, y nos preguntamos si la psicología continúa operando bajo un modelo que tiende a conducir los procesos de crecimiento de la niñez (Caruso, 2005). ¿Podemos encontrar esa "preocupación [por] optimizar los procesos vitales de la población" (p. 60) enraizada en el núcleo de la Dirección de Psicología?

Como hemos visto, la historia nos permite rápidamente hallar registros que den cuenta del uso de técnicas de regulación sobre los sujetos. No obstante resulta importante no dejar de subrayar que ésta participación exclusiva de la psicología en el gobierno de la población escolar no se define sobre un modelo único e inalterable.

En este punto el abordaje sobre el tratamiento del aspecto heterogéneo propio del ámbito escolar nos ha resultado una llave; un punto de articulación para mostrar la plasticidad de las prácticas. Veremos que la última parte del trabajo descubre la riqueza de los contrastes dentro de la Dirección. La aparición de los denominados EOE da cuenta de nuevos horizontes en un tiempo presente, nuevas preocupaciones por el sujeto escolar construyen nuevas condiciones de posibilidad. Una perspectiva situacional de las problemáticas escolares posicionan al discurso psi de otra forma, habilitando un trabajo atento sobre la singularidad de los actores que conforman el contexto educativo; de modo que permite también generar una racionalidad de intervención con otros en un plano institucional.

Consideramos entonces importante continuar prestando atención al lugar que adoptan las prácticas psi en dicha organización. En especial porque se trata de un espacio de poder que opera con un alto grado de legitimación política al interior del sistema educativo provincial. Un lugar donde reparar para entender qué papel jugamos los agentes psicoeducativos en la actualidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98, pp. 57-75.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. En *Revista Nueva Sociedad* N° 239, pp. 42-50.
- Foucault, M. y Léonard, J. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Colección cuadernos Anagrama, Barcelona: Anagrama.

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Edición de textos a cargo de J. Varela y F. Alvarez Uría, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- García Castro, G. (1968). Teoría del grado A. 1 Parte, en *Revista de Educación* (La Plata: Ministerio de Educación), N 20, p.4 y 45.
- Greco, M.B. (2016). *Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Munín, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. En *Revista Fe y Alegría*. Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos03.doc>
- Rotger, M. (1972). La función de los Gabinetes Psicopedagógicos en *Revista Ciencias de la Educación*, N° 2, 1972.
- Talal, A.M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina (1900-1940). En Miranda M. y Vallejo G. (Comps.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

#### REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Buenos Aires Pcia. Ministerio de Educación (1950) Documento sobre la organización del Ministerio sin título. Depósito de la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.
- Buenos Aires Pcia., DGE, Instituto de Psicología Educacional (1948) Conferencia dada por la Sra. Alba Chaves de Vanni en la Casa de la Provincia, p. 5 y 6 (Documento de la DPCyPS).
- Buenos Aires Pcia., DGCE, DPCyPS (2008) Comunicación Conjunta 1/08. "Puntuaciones acerca de las reuniones de Equipos Escolar Básico". Provincia de Buenos Aires. Junio de 2008.
- Buenos Aires Pcia., DGCE, DPCyPS (2009) Comunicación 4/09. La Plata, 1° de Junio de 2009.
- Buenos Aires Pcia., DGCE, DPCyPS (2014) Comunicación N° 5/14. La Plata, noviembre de 2014.
- Buenos Aires Pcia., DGCE, DPCyPS (2016) Comunicación conjunta N°1/16. Agosto de 2016.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación. Documentos sobre Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación. Disponible en: [http://portal.educacion.gov.ar/?page\\_id=1223](http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223)

#### LEYES Y OTRAS NORMATIVAS

- Ley Nacional de Educación Nro 26.206, 2006.
- Ley Provincial de Educación Nro. 13.688, 2007.
- Resolución CFE 239/14. Anexo II. "Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo"

Fecha de recepción: 2 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2018