

Líneas de poder-resistencia en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires

Omnes et singulatim, los centros educativos complementarios y la figura del orientador



David Eichenbronner

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Argentina.

Recibido: 07 de marzo de 2024
Aceptado: 29 de octubre de 2024

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación constituye parte del proceso de investigación dedicado a la producción de una tesis doctoral acerca de las resonancias histórico-políticas que el discurso psicoeducativo produce en el interior del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Para esto, el foco de análisis filosófico y político se concentra en el interjuego de las variables poder-resistencia, retomando una perspectiva analítica en clave foucaultiana, especialmente concentrada en la reconocida conferencia de 1979 del autor; “*Omnes et singulatim*: hacia una crítica de la razón política”.

En ese sentido, el texto busca promover sintéticamente puntos de intersección entre lógicas propias del poder que circulan encarnadas por el discurso psi bajo la práctica institucional de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, agencia estatal octogenaria que lo encuadra. Se destacará allí el lugar que ocupan como parte constitutiva los denominados centros educativos complementarios y la figura de la orientación, que asume —con sus modos particulares de organización y expresión— paradigmáticas formas de resistencia.

Palabras claves: Poder-Resistencia; Discurso psicoeducativo; Dirección de Psicología; Centro Educativo Complementario; Orientación.

Lines of power-resistance into the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy of the Province of Buenos Aires: *Omnes et Singulatim*, complementary educational centers and the counselor figure.

Abstract

The work that is presented below constitutes part of the research process dedicated to the production of a doctoral thesis about the historical-political resonances that the psychoeducational discourse produces within the educational system of the Province of Buenos Aires. For this, the focus of philosophical and political analysis is concentrated

on the interplay of the power-resistance variables, re-taking an analytical perspective in a Foucaultian key, especially concentrated on the author's renowned 1979 conference; "*Omnes et Singulatim*: towards a critique of political reason".

In this sense, the text seeks to synthetically promote points of intersection between logics of power that circulate embodied by the psi discourse under the institutional practice of the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy, an octogenarian state agency that frames it. The place that the so-called Complementary Educational Centers and the figure of guidance occupy as a constitutive part will be highlighted, assuming with their particular modes of organization and paradigmatic expression forms of resistance.

Keywords: Power-Resistance; Psychoeducational discourse; Department of Psychology; Complementary Educational Center; Guidance.

Introducción

La pregunta por los efectos que el discurso de la psicología produce, cuando se piensa su operatividad en el seno mismo del sistema educativo, nos abre un campo extenso de análisis. Aparece allí, entre otras, la variable política que encierra ese vínculo que podemos encontrar entre prácticas escolares y prácticas que se reconocen como científicas.

Podríamos hacer una lectura tanto a nivel micro —en el interior del trabajo y allí ver los diferentes grados de inmersión de las tecnologías psi en la escuela— como a un nivel macro, y pensar, al mismo tiempo, de qué manera ese saber aumentó exponencialmente sus influencias instituyéndose como un lugar estratégico en el sistema de políticas educativas. En este punto utilizaremos una lente foucaultiana para señalar que el discurso psi cuenta en su haber con una gran cuota de responsabilidad sobre la construcción de toda una racionalidad que ordena y da sentido, es decir, de una práctica de gobierno específica del ámbito escolar.

Para observarla nos vamos a concentrar en el ejemplo paradigmático que representa la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social ubicada en el interior de la estructura del Estado provincial de Buenos Aires.

Ahora bien, en este caso, el interés principal no gira en torno a la descripción de los elementos que componen este modo de gobierno sino al encuentro de las formas de resistencia que aparecen como una contracara de la propia lógica de poder que allí impera. En principio, lo singularizamos recortando nuestra mirada sobre un servicio pequeño, estratégico y muy valorado dentro de la órbita de la Dirección: los centros educativos complementarios.

En ese camino, para entender esta idea de resistencia-poder, nos vamos a apoyar especialmente en la conferencia *Omnes et singulatim* de Michel Foucault, y en la lectura que de este se desprende en el trabajo de Marcelo Raffin (2018), *La noción de política en la filosofía de Michel Foucault*. Paralelamente, haremos un repaso sobre la posición histórica que ocupa este servicio como parte de una agencia estatal y mostraremos debates específicos que a lo largo de los años su presencia fue generando. De esta manera podremos arriesgar como hipótesis que el lugar que ocupa en el sistema podría ser leído como un modo de contraconducta institucional.

Resulta difícil hacer una diferenciación en la obra foucaultiana separando radicalmente temas, problemas, preocupaciones del autor. No obstante, tal vez se encuentre consenso

respecto al ejemplo del estudio sobre el poder: articulador y transversal, en cada uno de los momentos de su producción. En tal sentido apelo a esta constante para colocarlo como analizador en un tema que encuentro de interés. Particularmente observando la premisa en la que el filósofo desliza —en varios de sus escritos— que allí donde hay poder existe un modo de resistencia al poder, dejando el par resistencia-poder sellados e indiferenciables como las caras de una misma moneda.

No solo interesa observar el modo en que el autor trae la idea de resistencia —de contraconductas— sino la forma en que esto se pone en cuestión afectando las subjetividades que están en juego. Aquí encontramos un punto problemático, quizás un tanto osado a la hora de la interpretación, puesto que tenemos como objeto una organización enmarcada en la vida estatal y la noción de resistencia ya no será leída en clave de observación personalizada sino justamente institucional. Eso no desalienta la intención de este artículo, al contrario se presenta como un desafío teórico.

La Dirección de Psicología y los Centros Educativos Complementarios. Pensando una gubernamentalidad

Los dispositivos presentes para impartir prácticas educativas organizadas también sirven —así como la sexualidad— como articuladores entre tecnologías políticas de la vida. Por un lado, establecen regulaciones sobre poblaciones enteras, por otro individualizan los cuerpos al modo del disciplinamiento. Se trata de ejes ya muy trabajados y vistos en este ámbito, a partir del legado teórico de Foucault (Walkerdine, 1995; Varela, 1995; Larrosa, 1995).

Sobre esos carriles ubicamos a la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires, actualmente denominada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Es un organismo estatal que reúne bajo su órbita a todos los profesionales de las ciencias psicoeducativas y socioeducativas que trabajan de manera integrada a las instituciones escolares; y constituye un lugar paradigmático de casi un siglo de vida que ha ido con el pasar de los años acrecentando su importancia dentro del sistema de políticas educativas de la jurisdicción.

Su creación fue producto de una iniciativa que orientaba a la población escolarizada hacia un objetivo productivo ligado a encaminar las fuerzas de trabajo, proponía identificarlas para así proyectar salidas profesionalizantes en el mercado laboral. Pero, ese objetivo central duró muy poco y la Dirección pasó a concentrar sus fuerzas en el estudio y en las prácticas provenientes de las ciencias psicológicas aplicadas al campo. Así, en 1949, se define bajo resolución provincial la Dirección de Psicología Educacional, iniciando un largo camino de profesionalización de maestros y asesores para la intervención en las escuelas donde existía ya una creciente preocupación por la denominada “organización escolar”.

Aunque profundizar sobre la historicidad de este organismo no es el objeto de este escrito sino de uno más extenso que lo contenga, no obstante, sí resulta importante hacer notas sobre acontecimientos para entender cómo se genera este nexo entre algunas conceptualizaciones acerca del uso del poder y las particularidades de una agencia estatal. Para ello encontramos útiles las consideraciones sobre la gubernamentalidad en el marco de análisis de un poder que, con el nacimiento del Estado moderno, intensifica sus políticas sobre la vida entendidas como un modo de captura, de modelación y dominio sobre ella. Esa gubernamentalidad del Estado es perfectamente analizable desde una repartición tan específica donde se pone en juego la potencia de la introducción del discurso científico como régimen de verdad, legitimado por su época: una red de

contención para un conjunto de prácticas llamadas a establecer una plataforma que ordene la multiplicidad escolarizada, en un contexto territorial de por sí reconocido por su carácter heterogéneo. Los dispositivos que allí se vayan conformando serán claramente un efecto del sostenimiento de políticas jurisdiccionales del sector. En este punto recordamos con Raffin (2018) la explicación de Foucault en su agenda de los años 1978-1979 sobre 'gobierno', la contraposición a la premisa del pensamiento político crítico moderno respecto a la introducción de la figura del Estado en las sociedades del siglo XVI en adelante: ya no se trata de la estatización de la sociedad, movimiento que refiere al gobierno de los Estados hacia las sociedades sino, a la inversa, de la "gubernamentalización del Estado". Es decir, un movimiento que produce la sociedad hacia el Estado: "Así Foucault afirma que el Estado es el correlato de una cierta manera de gobernar" (Foucault, 2004: 8, citado en Raffin, 2018).

Siguiendo esta línea cabe destacar que la Dirección ha ido adquiriendo a lo largo de décadas una función estratégica que se explicita en su operatoria transversal dentro del organigrama del sistema. No solo nunca ha visto interrumpida su actuación sino que, producto de los cada vez mayores grados de demanda provenientes de las instituciones circundantes, ha ido creciendo en cuanto a nivel de participación en los ámbitos educativos, sin importar su nivel o modalidad. Subrayamos pues, sobre ese marco, la creación del servicio objeto del presente análisis.

A mediados de los años sesenta, en el período de máxima expansión de la Dirección de Psicología¹ se crean los centros educativos complementarios, herederos de los denominados 'centros asistenciales', lugares que iniciaron como guarderías y que, dada la poca información que de estas ha quedado en el presente, se las puede reconocer como protoinstituciones totalmente dependientes de la Dirección atentas a una denominada "asistencia integral" de los niños, asociada esta idea al plano de la atención sobre carencias materiales y afectivas vivenciadas en diversas comunidades dentro del territorio provincial. Así, en 1967, pasan a denominarse 'centros educativos complementarios' (CEC), y a constituir una marca identitaria para quienes trabajan en el interior de la agencia.

Se constituye en un espacio institucional propio, en gran parte desasociada del centro de la gestión de la Dirección General. Los trabajadores de los centros educativos complementarios responden aún al día de la fecha a las directivas de los inspectores educativos (IE) de psicología, destacando que en su interior cada uno de ellos cuenta con un equipo de orientación escolar (EOE) ampliado y fijo. En ese sentido resulta importante tener en cuenta que los equipos de orientación escolar en la actualidad —y desde hace ya varias décadas— constituyen la figura que a lo largo de los años, en especial desde la década de los ochenta, representó la unidad mínima de ejecución de psicología en el sistema y también la más representativa.

De allí en adelante se han sucedido diversas pujas entre la Dirección de Psicología y otras modalidades y entre la Dirección y el órgano máximo de gestión educativa por la autonomía adquirida sobre este servicio, y al fin de cuentas por su existencia como tal. Los centros educativos complementarios fueron constituyendo un espacio privilegiado para la articulación entre el personal de la Dirección y la comunidad. Los determinantes del dispositivo tradicional escolar encontraban ahí niveles de flexibilidad altos para poder trabajar con niños y jóvenes de distintos territorios poniendo atención sobre su pertenencia social desde una mirada siempre atenta a los procesos de conformación subjetiva. Así lo refleja su propuesta curricular (DGCyE-PBA, 2009):

¹ Durante los años transcurridos en la década de 1960, la Dirección expandió no solo su planta y recursos sino también la influencia en las escuelas primarias de la provincia. Según Munín (1989), este momento fue el de mayor esplendor en cuanto a la funcionalidad que adquirió dentro del sistema educativo. El auge del tecnicismo, coherente con el contexto político nacional, llevó a la Dirección a ampliar una perspectiva de investigación centrada sobre ese modelo.

en esta línea, los centros educativos complementarios desarrollan su acción pedagógica con vistas a favorecer la inclusión socioeducativa, sosteniendo esta tarea a partir de conceptos estructurantes como subjetividad, diversidad, ciudadanía y comunidad (p. 14). [...] se conciben los centros educativos complementarios como instituciones donde la educación se convierte en experiencia y mensaje 'antidestino'. Se trata de trabajar desde una pedagogía de oportunidades, en el sentido de desarrollar en los niños y en los jóvenes sentimientos de confianza en sí mismos, ayudándoles a descubrir sus fortalezas y apreciar el resultado de sus esfuerzos, ideas e iniciativas. (p. 15)

Del mismo modo, este espacio con sus intervenciones se ofrece como una "institución puente"² desarrollando proyectos destinados a la reinserción de sujetos que por una multicausalidad han quedado al margen de la escuela en sus niveles tanto primario como secundario.

Como se puede apreciar, existe entre este planteo y el enfoque histórico que acompaña al discurso psi encarnado en la escuela, una brecha difícil de salvar: mientras que el objeto que ocupa la atención de manera predominante de las políticas psicoeducativas está basado en la aplicación de distintos tipos de técnicas de renormalización de los sujetos escolares, el trabajo en centros educativos complementarios se concentra en abordajes que permiten correrse de la demanda habitual.³ Precisamente es esta característica la que los ha colocado —como mencionamos— en un lugar delicado, objeto de disputas y debates en el interior del sistema educativo bonaerense. A partir del acceso al relato de informantes claves que formaron parte sustancial de la gestión de la Dirección podemos saber que, desde sus inicios hasta el día de la fecha, hubo sucesivos intentos de desestabilización, que llegaron al pico máximo de tensión a inicios de 1994, momento en que la Dirección General de Escuelas realiza sumarios sobre la directora, asesores y parte de los inspectores, quedando muy cerca de activar el cierre total de la repartición.⁴

Entre el pastorado y la doctrina de la policía, la razón de ser

¿Desde qué lugar podemos hacer entrar en juego la pregunta por la resistencia con un servicio perteneciente a un organismo estatal? Como hemos visto antes, los centros educativos complementarios nacen, y aún persisten, como un intento de afirmación sobre el trabajo de normalización que se arroga el discurso psi en el campo escolar, pero también como un modo de ofrecer una alternativa posible a este mismo camino. En ese sentido, podríamos decir que existe allí una pista, en su denominación como "complementario" quizás se hace explícita la intención de trazar un recorrido distinto a los dispositivos escolarizantes tradicionales de la escuela. En ellos, la presencia de los niños y niñas varía según la necesidad de la comunidad, y la no obligatoriedad en la concurrencia ni en la organización graduada de los espacios de trabajo, o la desestructuración de la currículum, destacan como características de otra forma de atender a la población escolar.

2 Ver en César Coll (2005) la concepción de 'disciplina puente' que define las especificidades de la psicología educacional.

3 Resulta usual distinguir el lugar del actor psicoeducativo en la escuela bajo la denominación 'gabinete', título que responde al paradigma médico-científico que tuvo su apogeo en la década de 1980 y que ha marcado una época y un modo de reconocimiento sobre los profesionales de "la salud" dentro del sistema. Cabe subrayar esto último porque la equiparación del discurso psi al representante de la salud (mental) dentro de las escuelas fue y continúa siendo un factor de tensión interesante, muy propio del espacio, y rico de cara al análisis sobre su producción.

4 Ante esta situación, la plana completa de la Dirección renuncia a su cargo y, en una carta al personal, expone su total rechazo a medidas de control descontextualizadas e injustificadas tomadas por la Dirección General.

En la búsqueda de una respuesta rescatamos una lectura posible de la obra foucaultiana sobre la noción de 'política'. Según Raffin (2018), podemos identificar una postura diferente al carácter diagnóstico realizado a través de las analíticas sobre el poder que giran en torno de las sociedades modernas. Es una interpretación que pondera como inherente a la racionalidad misma del poder su resistencia, una posibilidad cierta de oponerse al "estado de cosas vigentes" y resistirlo de manera de ir hacia otro nuevo. Ese acto creativo destaca lo que se denomina el gesto poiético de la política, aquello que se encuentra ligado a las prácticas del sujeto consigo mismo dando cuenta del vínculo estrecho entre el sujeto y la verdad, como dice el autor "de la subjetividad con los juegos de verdad" (p. 48). Ahora bien, para entender esta perspectiva y esa posible política de resistencia encarnada en una organismo institucional creemos adecuado recordar ideas que nuestro filósofo ubicó sobre finales de los años setenta, principalmente en las conferencias de Stanford, *Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política*.

Allí, Foucault se encarga de explicitar los vínculos entre el poder individualizante sobre la figura del pastorado y el poder centralizador a cargo de la figura del Estado. En esa línea describe al primero en una conferencia inicial con el objetivo de mostrar un caso paradigmático en la historia antigua, explicando como una tecnología pastoral modifica de manera radical el modo en que se comprende la gestión de los hombres. Por eso, este escrito representa en su obra un paso ineludible a la hora de pensar ese pasaje dentro del estudio biopolítico hacia una gubernamentalidad, o un arte de gobernar.

El poder del pastorado atiende a su población con el objetivo de "cuidar permanentemente de todos y cada uno, ayudarles, y mejorar su vida" (Foucault, 1990: 101). Por lo tanto, en torno a la figura del pastor se concentra ese tipo de racionalidad que luego será extensiva en otros planos de la vida política, no solo abriendo instancias de control sobre las conductas de las poblaciones sino —así como el pensador plantea— para "hacer aparecer" un tipo de subjetividad. Pensemos en nuestro caso la necesidad de crear un órgano estatal que guíe a ese conjunto de sujetos que masivamente conforman una población escolar. El pastorado cristiano, como nos explica Foucault, hace uso de una serie de técnicas que, entre otras cosas, al colocar al individuo en una relación particular consigo mismo, produce efectos de verdad. Así, continua, el individuo lleva a cabo su propia "mortificación" en el mundo (Foucault, 1990: 100), entendiendo este acto como una manera de forjar un tipo de identidad y de pertenencia específica a un lugar.⁵ Dice Foucault que ese poder individualizante lejos de perderse con el paso de los años se transforma, y se hace perceptible en otros modos de organización. Aquella práctica minuciosa que lleva a cabo el pastor sobre su rebaño estando atento a "los más mínimos detalles de sus actos" (Foucault, 1990: 100) puede no solo hallarse en los avatares de la Edad Media sino, y en particular, a partir del siglo XVI en la formación de la dinámica estatal.

Dicho esto pensemos en la importancia de las tecnologías psi en el interior de la escuela, aquellas que se dedican fuertemente en sus orígenes a identificar trayectorias disonantes entre individuos con el principal objetivo de ordenar los ritmos y rendimientos propuestos. Continuemos pensando de qué manera la característica del organismo que tenemos como objeto de estudio nos sirve para pensar el modo en que su carácter representa esa función que se desliza entre la práctica del pastorado y la conformación de un ejercicio de poder estatal. Ejercicio que además se lleva a cabo a través de las teorías de policía que Foucault analiza en una segunda conferencia.

La doctrina de la policía abarca los usos y dominios a través de los cuales el Estado interviene política y administrativamente sobre las personas. Foucault resalta esa discusión

⁵ Lugar simbólico. Véase en el texto citado como "una renuncia al mundo y a uno mismo" (Foucault, 1990: 100).

sobre el tema especialmente entre autores alemanes, referentes en la enseñanza de la administración con influencia en la Europa occidental, y lo hace porque las doctrinas de la *Polizeiwissenschaft* muestran la manera en que la injerencia del Estado es general, prácticamente total. Si bien destaca el modo en que lo define el compendio francés de Delamare: “La policía vela sobre lo que está vivo” (citado en Foucault, 1990: 108) garantizando el bienestar de la sociedad, enriquece el concepto con las palabras de Johann von Justi, “es una tarea positiva: consiste en favorecer, a la vez, la vida de los ciudadanos y la potencia del Estado” (citado en Foucault, 1990: 109). Dice otra vez Foucault: “paradójicamente, el poder es tanto más individualizante cuanto más burocrático y estatal. La pastoral, si en su forma religiosa perdió lo esencial de sus poderes, encontró en el Estado un nuevo soporte y un principio de transformación” (Foucault, 1999: 127). En ese sentido podríamos hallar en la Dirección de Psicología un espacio asociado a este fin, dado que agrupa ciertos conocimientos disciplinares al servicio de un sistema específico estatal donde circula no solo un poder fuertemente individualizante sino también de significativa regulación global. Este rasgo la define y también la empodera con respecto a otras modalidades del sistema con las que coexiste. Esto tal vez se explique por cómo ha representado y aún en gran medida continúa representando la entrada que canaliza la gestión del discurso científico a través de la psicología, hacia la política educativa de la jurisdicción.

No obstante, en ese escenario se configura una política de conducción que evidencia en todo momento una incomodidad sobre su función. Lo vemos, por ejemplo, a través de un documento histórico perteneciente al núcleo de este organismo (DPyASE, 1993) donde muestra una pregunta que encabeza lo que titula como “*el problema de los equipos de orientación escolar*”: ¿Cuál es nuestra función en cada una de las ramas y modalidades de la jurisdicción? En paralelo hace un llamamiento a la búsqueda sobre su *razón de ser*, dando cuenta del grado de contradicción que se juega en el solapamiento entre, por un lado, una política netamente instrumental que ocupa en el sistema —entendiendo esto desde una perspectiva dependiente de la gestión central— y, por otro lado, una función forjada por los años independiente a los lineamientos simbólicos que circulan en los dispositivos escolares (Baquero, 1997; Simons y Masschelein, 2014; Pineau, Dussel y Caruso, 2016) y creadoras de nuevos modelos de intervención.

En ese primer conjunto de rasgos que la identifican vemos fuertemente asociado a este servicio con lo que Foucault —en su clase del 8 de marzo de 1978— postula como el valor estratégico de la instrucción de la niñez. Insistimos acá con esa función que muestra cómo lejos de transformarse las técnicas del pastoreo, la era de los gobiernos llevó adelante su intensificación, y en ese camino las políticas instruccionales sobre los infantes han sido una clave, un punto justo de cruce de las diferentes formas de conducción. Por esto, resulta interesante pensar que la acción psicoeducativa con sus herramientas juega un rol central en el problema instruccional para alcanzar el objetivo de conformar individuos “que sean útiles a la ciudad, [y para ello] conducirlos hasta el punto que puedan alcanzar su salvación, conducirlos hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos” (Foucault, 2006: 268).

Por tal motivo nos preguntamos aquí si no existe en aquella función autónoma del organismo que mencionamos una lucha instituyente sobre prácticas establecidas de conducción. Desde esa perspectiva sabemos que a través de los años alrededor de los centros educativos complementarios se han ido conformando otros modos de acción que fueron desplazando el foco de atención sobre los individuos, principalmente pugnando por perspectivas antireduccionistas y no-patologizantes, cuestión que se tradujo en políticas que han ido avanzando en propuestas de trabajo que intensificaron el aspecto transversal de las intervenciones en el ámbito, por ejemplo desde una base teórica multidisciplinaria. En este sentido los centros educativos complementarios como lugar propio de la Dirección de Psicología a lo largo de los años (sobre todo

desde el retorno de los gobiernos democráticos) se mostraron como una forma de conducción resultante de los modos críticos del ejercicio profesional psi tradicional representado por la aplicación de técnicas al servicio de la vigilancia poblacional. Si bien aún se puede palpar una fuerte impronta de la matriz positivista alrededor de sus prácticas, esto no afecta hoy de la misma manera en el campo. Existe en el presente, no sin contradicciones, una pluralidad de concepciones acerca de los abordajes disciplinares en relación a los que primaron durante más de medio siglo desde el desarrollo del organismo en el sistema, que se ofrecen como base para entender los problemas psicoeducativos. Los orígenes en la gestión de esta política pública educativa estuvieron al menos durante una década marcados por principios decimonónicos de clasificación dentro de la población escolar, propios de los métodos higienistas, influyentes todavía hasta mediados de siglo XX. Luego, la innovación institucional que trajo aparejada la creación de carreras como la de Psicología permearon con otros saberes (como el psicoanálisis, por ejemplo) la actividad psi en el ámbito educacional.

¿Será posible entender entonces este organismo no solo como un promotor de conductas institucionales, sino como una forma de resistencia en sí? Entre otras cosas en su interior se ha ido gestando la figura del orientador, que se fue construyendo en su sentido contemporáneo al calor de las crisis de interpretación de la lógica “gabineta” en la escuela, y que una vez instauradas las leyes de educación nacional y provincial,⁶ ha sido clave para pensar nuevas acciones que pongan en el centro el interés por una mirada que pugne por intervenciones más democráticas y respetuosas de los derechos de las personas.

La paradoja de la orientación

Las contradicciones no quedan al margen de la vida institucional. En este caso, como venimos insistiendo, las prácticas constituidas dentro de la agencia estatal se han encargado de sostenerlas quizás sin una lógica férrea que las determine. Así nos circunscribimos al rol actual del profesional de la orientación escolar, amalgama de diversos retazos históricos sobre la práctica de intervención en el sistema.

Greco (2020) destaca este lugar tan propio de nuestro campo educativo nacional como un espacio identificado por su carácter paradójico. En muchos sentidos, lo paradójico construye el rol psicoeducativo que hoy desde la gestión estatal se vislumbra como el de orientador, no obstante despejar el corazón del sentido del término se nos presenta casi como una imposibilidad. Es algo que podemos constatar permanentemente en el relato de los propios protagonistas. Por eso, traemos referencias a algunas entrevistas realizadas previamente, con palabra de actores que se encuentran activos trabajando en el campo psicoeducativo integrando equipos de orientación escolar a lo largo de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de voces que se exponen y aparecen como el producto de una indagación sobre el conjunto de experiencias individuales y colectivas, en donde se han puesto en consideración las normativas, las historias institucionales, los aspectos políticos y técnicos, los dispositivos, estrategias y dinámicas de la organización de las intervenciones. Explorando ese trabajo de campo que fue hecho en función del mismo objetivo de estudio podemos observar, ante la pregunta por el sentido de aquello que se considera como la práctica de la orientación, algunas reflexiones:

⁶ Cabe destacar también el rol fundamental que jugó en la trama normativa de la época la sanción de la Ley 26061 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en 2005. Su existencia explica el carácter del rol dentro del sistema educativo.

orientar para mí es acompañar, configurar, consensuar, de tratar de poder realizar un abordaje en conjunto, más allá del rol, a pesar de cuestiones de cada una hay cuestiones que se entrelazan y se puede hacer un abordaje más completo [...] yo siento que me puedo adaptar desde mi rol y acompañar y orientar, tanto a las docentes como a mis compañeras, puedo invitar propuestas a equipos directivos, me puedo dar el lujo de consensuar y adaptarme a las necesidades de la institución. (Fragmento entrevista: EOE OS Dolores: 2020)

Mi rol es ayudar desde lo humano. (Fragmento entrevista: EOE OS: Suipacha: 2020)

La palabra orientación nunca me significó algo relevante, yo desde que entré a educación me pregunté qué hace un orientador social. Porque yo como socióloga no tenía ni idea. Era una sorpresa para mí. Después en la práctica me sentí más orientadora social que socióloga. Yo creo que mi rol es acompañar al otro a resolver las problemáticas que van surgiendo y aprovechar los recursos que hay a disposición para resolver esa problemática. (Fragmento entrevista: EOE OS: Pergamino: 2020)

A mí me pasa todavía, y siempre le aclaro al docente: soy orientadora, no soy... quieren que vos diagnostiques a determinado alumno [...] soy la que detecta, la que diagnostica, pero yo les dejo en claro que yo no hago diagnóstico, sí lo que puedo hacer es una aproximación. (Fragmento entrevista: EOE OE Dolores: 2020)

Como hemos dicho anteriormente, la instauración de la Ley 26206 de Educación Nacional (2006), acompañada por la Ley 26061 de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2005), ha sentado jurídicamente las condiciones para que esa posición de actor psicoeducativo que estudiamos resulte en su función un instrumento de difícil definición; tal vez una unidad mínima de resistencia frente a la historia de las políticas pedagógicas que han sido naturalizadas y que la Dirección refleja. Puede que sea esta una afirmación algo disonante dado que la figura en la escuela lleva ochenta años de historia y el peso de sus intervenciones ya no resulta para nadie un factor sorpresivo. No obstante, la contradicción entre el otrora técnico y administrador de baterías psicométricas y el orientador de hoy nos permite asegurar que allí ha pasado algo profundamente transformador. Algo que, claro, no fue dado de un golpe ni expresado en su totalidad.

Las citas anteriores nos sirven para mostrar la indefinición que persiste en la auto-percepción del posicionamiento en el sistema. En una jurisdicción tan amplia y heterogénea como lo es la provincia de Buenos Aires no parece extrañar que estemos presenciando una yuxtaposición de discursos que llegan al punto de contradicciones explícitas. Han sido años de una predominancia clinalizante de la tarea psicoeducativa que continúa operando fuertemente. La práctica en el campo, en cada uno de los territorios, no es más que la expresión de una multiplicidad de factores que la producen: principalmente, los aspectos culturales que la determinan en cada comunidad de pertenencia y, específicamente, en lo que respecta a la formación de los profesionales, del mismo modo tan variable y diversa como los actores que la componen.

Asimismo, el aspecto legal tampoco ha logrado resolver ese nudo paradójico en la figura de la orientación. Si bien existe normativa que intenta desde una perspectiva marcada por la agenda de la actualidad normalizar sentidos sobre las funciones y roles de los orientadores de hoy, continúan siendo potentes las líneas de pensamiento que han hecho duro el núcleo de la representación gabinetista equiparada al discurso medicalizante, meramente clasificatorio e individualizador.

Cabe recordar la íntima relación que existe entre el discurso medicalizante moderno y la constitución de una subjetividad encorsetada bajo el régimen mercantil. En otras

palabras, Stolkiner (2013) define esa articulación en el momento en que “se aísla o define un problema, se lo nomina como ‘enfermedad’ o ‘síndrome’ y se lo reduce a su dimensión individual biológica” (p. 6). Este tipo de acciones pertenecen a una ya asentada tradición de prácticas de escolarización que van mucho más allá del uso complementario que puedan realizar disciplinas científicas como la psicología o la psicopedagogía. Por eso, cuando mencionamos la medicalización de la infancia, intentamos revisar lo que Dueñas (2013) expresa sobre este punto clave:

Es necesario entonces prestar especial atención a las concepciones docentes que aparecen ligadas a la tendencia a derivar a los alumnos a consulta neurológica ante cualquier tipo de dificultad ‘bajo sospecha’ de que estos padecen de deficiencias o trastornos neurocognitivos-conductuales, a los que por lo general suponen de origen genético. Consecuentemente esperan que se les indiquen tratamientos centrados en la administración de drogas psicoactivas acompañados de programas de ‘adiestramiento conductual’ o psicopedagógicos de tipo reeducativo. (p. 19)

En ese sentido, entendemos que las representaciones de la población docente regularmente refuerzan las demandas sobre una concepción de orientación que no puede salir de su posición, en última instancia, medicalizante y derivacionista. Ahora bien, si apelamos a la disposición de referencia sobre roles del equipo de orientación escolar dentro de la Dirección nos encontramos con una letra que parecería intentar desmarcarse de estas perspectivas haciendo hincapié por sobre todas las cosas en una mirada de abordajes múltiples. Dice la Disposición 76, en su artículo tercero:

Los equipos de orientación escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del sistema educativo provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos [...] [corresponde a los orientadores asumir] criterios sociopedagógicos, institucionales, comunitarios y saberes vinculados a la pedagogía social, la psicología comunitaria y otras ciencias de la educación que colaboren con los fundamentos de la política educativa actual. (Disposición 76, 2008)

Pues bien, encontramos entonces en la conversión del rol una fuerza que en parte se encuentra legitimada por la propia organización. Hablamos de un modo de encauzar la práctica profesional en el campo, tanto en el interior como en el exterior de las instituciones escolares, que problematiza y en parte obtura el propio saber disciplinar aplicado. Y con esto queremos decir que, como mostramos anteriormente con los centros educativos complementarios, el orientador es un actor que actualmente suele cuestionar los dispositivos propios de la lógica escolar y quizás por ello se vea repetidas veces en el centro de contradicciones e incertidumbres respecto a las decisiones a tomar.

A modo de cierre

Con este breve trabajo hemos llevado adelante un nuevo intento de generar un aporte dentro de un campo que resulta pocas veces visitado y que suele definir sus problemas sin contemplar espacio para una necesaria reflexión conceptual: el área de influencia del rol psicoeducativo en las instituciones escolares se manifiesta en la cotidianeidad generalmente de la mano de la urgencia y la inmediatez generando (usualmente) una constante postergación del tiempo para un análisis sobre lo que su movimiento produce. En este sentido, aún menos habitual resulta pensar en clave filosófica su entidad y las posibles formas que puede adoptar dentro una trama sensible. En este caso optamos por echar mano a un texto reconocido en los estudios de la filosofía política de manera

de poder llevar la interpretación más allá de las lentes que reducen los problemas y soluciones bajo una mirada predominante psicologicista. Mostrar la posición del actor psicoeducativo resonando en lo político dentro de un sistema mayor, incluido en ese ejercicio de prácticas que están íntimamente ligadas a un conjunto de políticas públicas que impactan de manera cotidiana en la vida de nuestras sociedades es el objetivo que continuaremos persiguiendo.

Omnes et singulatim nos acerca esas herramientas conceptuales útiles para asociar dos objetos al parecer desligados. Pensar al conjunto de prácticas que conforman las intervenciones psicoeducativas en el sistema escolar desde una interpretación de la política de gobierno, aún en nuestro más inmediato presente, desde la razón del Estado, la política de la policía y su referencia en el poder pastoral, podría parecer descabellado. Sin embargo, encontramos estas pequeñas muestras que solo representan una porción del panorama posible a analizar y los circunscribimos tanto a un tipo de institución que le es propia a la gestión psicoeducativa, los centros educativos complementarios, como también a los elementos que encierra una definición que del mismo modo le pertenece y se ha apropiado en las últimas décadas este mismo discurso, la orientación.

Arriesgamos una clave de lectura que acerque una interpretación de la filosofía política a este campo. ¿Se pueden rastrear en la transición de esa tecnología propia del poder pastoral hacia el poder de policía elementos propios del carácter de la Dirección en cuestión? ¿El objetivo de darle un orden y un tratamiento a la población escolar resulta afín a los objetivos históricos y la gestión de políticas que le son propias? En ese sentido ¿de qué manera podríamos interpretar un correlato de líneas de resistencia que también le pertenecen y que, quizás, sean menos visibles? Todos estos interrogantes nos dejan caminos abiertos por transitar que iremos desandando. Asimismo, esperamos de estas reflexiones una resonancia que movilice lugares en un contexto complejo. De esa manera intentamos desanudar tensiones de larga data que interpelan al rol psicoeducativo dentro de un sistema de políticas públicas que resulta central para nuestra organización como sociedad.

Referencias bibliográficas

- » Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: Algunas tensiones en psicología educacional. *Revista del IICE*, 11, 8-14.
- » Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos. Tercera Época*, 24(97-98), 57-75.
- » Coll, C. (2005). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Alianza.
- » Coscarelli, M. (2001). La tarea de recuperación pedagógica. Función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (Buenos Aires, 1948-1988). *Propuesta Educativa*, 11(24), 20-29.
- » Dueñas, G. (2013). Patologización y medicalización en la educación. *Actualidad Psicológica*, 416, 18-25.
- » Foucault, M. (1990). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. En *Tecnologías del yo* (pp. 95-140). Paidós.
- » Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 111-128). Paidós.
- » Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- » Greco, M. B. (2020). *Equipos de orientación escolar: La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- » Larrosa, J. (1995). *Escuela poder y subjetivación*. La Piqueta.
- » Munín, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: Cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Conicet/ Ciencias de la Educación.
- » Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- » Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, 29, 29-59.
- » Simons, M. y Masschelein, J. (2014). ¿Qué es lo escolar? En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (pp. 28-96). Miño y Dávila.
- » Stolkner, A. (2013). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), *Los sufrimientos. 10 psicoanalistas - 10 enfoques* (pp. 211-239). Psicolibro.
- » Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 155-192). La Piqueta.
- » Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 79-154). La Piqueta.

Referencias legislativa y documental

- » Decreto 1290. (1948). *Aprueba la formación de una comisión para crear el Instituto de Orientación Profesional*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- » Dirección de Psicología y Asistencia Social Educativa (DPyASE). (1993). *Comunicación N.º 3*. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia. de Buenos Aires.
- » Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *Propuesta curricular para Centros Educativos Complementarios*. María de las Mercedes González (coord.).
- » Disposición 76. (2008). *Deroga Disposición 93/07. Responsabilidades y rol de los equipos de orientación escolar*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- » Ley 24195. (1993). *Ley Federal de Educación*. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- » Ley 26061. (2005). *Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes*. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- » Ley 26206. (2006). *Ley de Educación Nacional (LEN)*. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- » Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1950). [Sin título]. Documento sobre la organización del Ministerio. Depósito de la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.
- » Resolución Ministerial 9604. (1967). Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- » Resolución 1250. (1983). Reglamento, creación y funcionamiento de Centros Educativos Complementarios. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

David Eichenbronner

Doctorando en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
Licenciado en Psicología, Universidad de Buenos Aires.

ORCID: 0000-0001-6711-9362
d.eichenbronner@gmail.com