

# Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina.

*Historia reciente y desafíos futuros.*

*(2009-2015)*

*Institutional Interventions: Counseling school teams and educational democratic policies.*

*Recent history and future challenges.*

*(2009-2015)*

**Por María Beatriz Greco\***

**Fecha de Recepción:** 01 de junio de 2019.

**Fecha de Aceptación:** 11 de septiembre de 2019.

## RESUMEN

El presente artículo de investigación se propone recorrer tres ejes articuladores en torno a las intervenciones institucionales que los Equipos de Orientación Escolar realizan: sus rasgos particulares, su historia reciente y sus desafíos futuros. Se propone focalizar en algunas características paradójicas del tipo de trabajo que llevan adelante, luego se reconstruye el recorrido llevado a cabo en el período 2009-2015 en el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación

Escolar del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y, finalmente, se plantean algunas líneas de trabajo pendientes que podrían retomarse como un componente de las políticas educativas en un sentido democratizador. En primer lugar, se presentan ciertas paradojas que hacen a una posición institucional que se sostiene históricamente en una tensión constitutiva: la del/la profesional psi requerido/a en el ámbito educativo como referente en la resolución de problemas que se le plantean a las escuelas y, a la vez, como quien no responde a las expectativas cuando sus in-

---

\* Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales por la Universidad Paris VIII y por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Filosofía por la Universidad Paris VIII. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: beagreco@psi.uba.ar

tervenciones "leen" de otro modo, amplían o complejizan la demanda inicial. Desarrollaremos algunas de estas paradojas y disyunciones entre la demanda, el requerimiento de intervención y la aceptación/participación de la escuela ante una propuesta. Posteriormente, se hace un desarrollo de la historia reciente de los equipos, desde la creación del Ciclo de desarrollo profesional destinado a Equipos de Orientación Escolar en el Ministerio de Educación Nacional, en 2009, para luego reconocer ejes de trabajo que quedaron planteados, posibles de ser sistematizados y que permanecen pendientes en el marco de las políticas educativas nacionales. Consideramos estas reflexiones como líneas de acción capaces de inspirar políticas públicas a futuro, acordes al planteo de leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación a partir de la Ley Nacional de Educación Número 26.206.

**Palabras clave:** *Intervenciones institucionales, Equipos de Orientación Escolar, Políticas Educativas Democratizadoras.*

## ABSTRACT

This research article aims to cover three strategic principles of the main institutional interventions of the School Orientation Teams: its particular features, its recent history and its future challenges. It is proposed to focus on some paradoxical characteristics of the actual type of work they carry out. Then we analyse how the route done in the 2009-2015 period in the National Program for Strengthening and Professional Development of School Guidance Teams of the Ministry of Education of the Nation is reconstructed. And finally, we resume some outstanding lines of work that could be taken as a component of educational policies in a democratizing sense. First, there are certain paradoxes that make an institutional position that is historically sustained in a constitutive tension: that of the professional psi required in the educational field as a reference in solving problems that arise for

schools, and, at the same time, as someone who does not respond to expectations when their interventions have a different perspective, expand or complexity the initial demand. We will develop some of these paradoxes and disjunctions between the demand, the intervention requirement and the acceptance / participation of the school when it is facing a proposal. Subsequently, there is a development of the recent history of the teams, since the creation of the Professional Development Cycle for EOE in the Ministry of National Education, in 2009, to then recognize work axes that were raised, possible to be systematized and that remain pending within the framework of national educational policies. We consider these reflections as lines of action capable of inspiring public policies in the future, in accordance with the laws and resolutions of the Federal Council of Education from the National Education Law Number 26.206.

**Keywords:** *Institutional Interventions, Counseling School Teams, Educational Democratic Policies.*

## Introducción

El presente artículo de investigación se propone recorrer tres ejes articuladores en torno a las intervenciones institucionales que los Equipos de Orientación Escolar<sup>1</sup> (EOE) realizan: sus rasgos particulares, su historia reciente y sus desafíos futuros. Se propone focalizar en

---

1 Los Equipos de Orientación Escolar, conformados por profesionales provenientes de diversas disciplinas que trabajan en el ámbito educativo: psicología, psicopedagogía, trabajo social, sociología, pedagogía, etcétera, desempeñan un trabajo múltiple y diversificado interviniendo, en general, a partir de la solicitud de quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar y dirigir las instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades.

algunas características paradójales del tipo de trabajo que llevan adelante los EOE, luego se reconstruye el recorrido llevado a cabo en el período 2009-2015 en el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación Escolar (en adelante, Programa Nacional de EOE) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y, finalmente, se plantean algunas líneas de trabajo pendientes que podrían retomarse, en forma sistemática, como un componente de las políticas educativas en un sentido democratizador.

En primer lugar, se presentan ciertas paradojas que hacen a una posición institucional que se sostiene históricamente en una tensión constitutiva: la del/la profesional psi requerido/a en el ámbito educativo como referente en la resolución de problemas que se les plantean a las escuelas y, a la vez, como quien no responde a las expectativas cuando sus intervenciones “leen” de otro modo, amplían o complejizan la demanda inicial. Desarrollaremos algunas de estas paradojas y disyunciones entre la demanda, el requerimiento de intervención y la aceptación/participación de la escuela ante una propuesta. Posteriormente, se realiza un desarrollo de la historia reciente de los equipos, desde la creación del Ciclo de desarrollo profesional destinado a EOE en el Ministerio de Educación Nacional, en 2009, para luego reconocer ejes de trabajo que quedaron planteados, posibles de ser sistematizados y que permanecen pendientes en el marco de las políticas educativas nacionales. A la vez, se dejan planteados algunos ejes teóricos que, en su articulación con las prácticas, continúan generando pensamiento a partir de las paradojas que el trabajo postula. Consideramos estas reflexiones como habilitantes de líneas de acción capaces de inspirar políticas públicas a futuro, acordes al planteo de leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación a partir de la Ley Nacional de Educación Número 26.206.

El proyecto de investigación llevado a cabo se propuso como metodología de trabajo in-

vestigativo un estudio cualitativo de las intervenciones de los EOE a partir de bibliografía específica, investigaciones referidas a la temática como el análisis documental y testimonial del Programa para EOE desarrollado en el Ministerio de Educación Nacional, desde la Ley Nacional de Educación Número 26.206. El estudio se situó en las fronteras de un análisis de tipo descriptivo y exploratorio. Se procuró indagar un conjunto de experiencias e intervenciones de los EOE en el marco del mencionado Programa, considerando normativas, historia institucional, aspectos políticos y técnicos, dispositivos, estrategias y dinámicas de la organización de las intervenciones. Sus objetivos fueron de naturaleza descriptiva en tanto proponen la indagación de campos de relaciones que se sostienen en la dimensión institucional, pero no renuncian al análisis de procesos propios de los sujetos, intra e intersubjetivos, propios de la formación y del trabajo que llevan adelante los profesionales en determinados contextos y políticas educativas. A su vez, sus objetivos fueron de naturaleza exploratoria en tanto tensionan algunas hipótesis sobre los efectos que las intervenciones institucionales puedan tener en la construcción institucional en un sentido democrático, de los propios EOE y del sistema educativo en su conjunto.

### **Paradojas de una posición institucional**

Se vuelve interesante, en primer lugar, pensar el trabajo de los EOE desde sus paradojas o aparentes contradicciones, las que no admiten resolución definitiva, sino que hacen pensar, actuar, convocar a otros/as al trabajo –incluso en desacuerdo– volver a mirar y componer en medio de situaciones, contextos, demandas y requerimientos diversos.

En un texto de sus primeros tiempos de producción, un joven Michel Foucault reflexionaba acerca del origen de la psicología en *La psicología de 1850 a 1925*, publicado en

1957. En el afirma que “(l)a psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción” (1994: 149). Así, lejos de ser un impedimento que inhabilita, lo que falla o escapa a las explicaciones ya construidas, la contradicción moviliza el pensamiento. Afirma el filósofo que la psicología del desarrollo nace a partir de las interrupciones del desarrollo, la psicología de la adaptación surge del análisis de lo inadaptado y las psicologías de la memoria, la conciencia y el sentimiento, aparecen como psicologías del olvido, el inconsciente y lo perturbado de la afectividad.

Dice Michel Foucault:

Sin forzar los términos se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, es de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones (1994: 149).

Si nos remitimos a las prácticas que construimos en educación, desde la psicología o psicopedagogía, ellas parten a menudo de lo irresuelto, lo que no “encaja”, lo que genera preguntas y resistencias. En otros términos, teorías y prácticas, entre psicología y educación, no podrían coincidir sino dialogar conmoviéndose una a la otra, sin coincidencias, con disimetrías y desacuerdos, en tensión. Y es esto mismo lo que abre al pensamiento, dispone nuevas preguntas acerca de los sujetos y las instituciones y puede generar otras prácticas. Tal vez, prácticas que no sólo intentan dominar “lo contradictorio” al que se refiere Foucault, sino habilitar formas de hacer emancipadoras que interrumpan ordenes cerrados y hechos naturalizados, atentas a los sujetos en instituciones que se transforman.

En un sentido similar, Perla Zelmanovich dice:

En lo paradójico transita nuestra intervención. Es ahí donde trabajamos, en lo que *es* y *no es* al mismo tiempo (...) el enunciado de la paradoja con la que uno tiene que lidiar o trabajar, encierra una gran potencialidad porque generalmente es opaca y, al escribirla y pensarla, nos permite orientarnos, “regular el GPS” de nuestras intervenciones (...) en lo paradójico, justamente, están los puntos ciegos que hacen que el tropiezo se produzca una y otra vez (...) visibilizar para uno mismo lo paradójico ayuda a desnaturalizar las situaciones (...) Hay algo imposible, desencuentros inevitables que se expresan en lo paradójico, cuya identificación abre el campo de lo posible (2015: 138-139).

Las paradojas se multiplican en el trabajo de los EOE y en la frontera que habitan entre demandas, intervenciones y puestas en diálogo con otros/as en las escuelas. También entre lo que las políticas educativas definen —en leyes y normativas, programas y proyectos— y lo que las prácticas ya vienen desplegando y pueden llegar a desplegar como actos posibles en la actualidad de una transformación.

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela llamada a transformarse, a la vez receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una tarea compleja como es la de educar, sino también inéditos para docentes, directivos y para los/as mismos/as profesionales de los EOE. En este contexto, podríamos preguntarnos por las intervenciones institucionales y sus condiciones de producción: ¿de qué modo las intervenciones de los EOE pueden incidir para que esos interrogantes no queden centrados en los sujetos y sus supuestos déficits o dificultades, sino que se extiendan a un conjunto más amplio de relaciones en las que las instituciones se piensen como reconfiguradoras de escenas de posibilidad?

Podríamos sintetizar algunos “ejes de tensiones” que atraviesan la tarea educativa en sí misma, pero que se actualizan una y otra vez cuando los EOE son convocados a la intervención, ya sea por la demanda que emerge de una/s escuelas/s o por participar de programas y proyectos diseñados para abordar diferentes líneas políticas y sus objetos: inclusión, integración, nuevos formatos escolares, diversificación de trayectorias educativas, articulación interdisciplinar en la enseñanza o resolución de situaciones singulares problemáticas. Podemos mencionar los siguientes ejes de tensiones que se sostienen con frecuencia en esa frontera entre la demanda y la intervención y que pueden ser portados indistintamente por docentes como por integrantes de EOE (es decir, no necesariamente las concepciones se oponen entre docentes por un lado y EOE por otro):

- Las concepciones de *sujeto y subjetividad que se construyen tanto en las prácticas de enseñanza como en aquellas que lo hacen en las prácticas de intervención psicoeducativa*: sus acuerdos y sus desacuerdos internos y entre sí, así como sus consecuencias en las prácticas. Se trata de las disidencias que emergen con frecuencia entre una manera de pensar la subjetividad –histórica y epocalmente constituida– en un sentido “fatalista” y cristalizado, sólo en términos de pérdida de ideales, en contraposición con concepciones que piensan a los sujetos desde sus posibilidades emancipatorias, habilitantes, transformadoras.
- Los modos de concebir la *temporalidad de la educación y de lo escolar frente a una temporalidad subjetiva*, propia de la constitución psíquica y del establecimiento de lazos. Dicho de otro modo: se establece a menudo una tensión entre el tiempo de la subjetividad en construcción y el de los aprendizajes escolares y sus secuencias, que el sistema educativo dispone como tiempo homogéneo. Así también, se trata de la he-

terogeneidad entre los tiempos de los procesos que las intervenciones generan y los tiempos de los procesos escolares cuando continúan pensándose en un sentido homogéneo, único y universal.

- Las expectativas de *resolución de conflictos* y de problemáticas propias de la escuela y su dispositivo moderno, generalmente centradas en las individualidades y en sus diferencias leídas como déficits, *frente a la intencionalidad de transformación institucional* que las intervenciones y los dispositivos diversificados promueven. Estos últimos formulan estrategias que democratizan la escolarización cuando incluyen a los sujetos y sus conflictos, oposiciones, diferencias y opacidades, tanto como a las formas de organización de tiempos, espacios, tareas, etcétera.

Toda intervención implica, entonces, un modo de concebir, explícita o implícitamente, a los sujetos, los tiempos y los procesos con sus conflictividades. Las diferentes formas de concepción de estos tres componentes generan esas “paradojas de la intervención” por las cuales, con frecuencia, las intencionalidades iniciales quedan inhabilitadas o apenas esbozadas. Estas tensiones aparecen mencionadas, de diferentes maneras en trabajos de investigación y documentos tanto del Programa Nacional de EOE como de Programas y documentos de equipos jurisdiccionales (cuyas denominaciones varían a lo largo del país). Asimismo, han sido objeto de trabajo y discusión en encuentros de referentes nacionales de EOE, en el marco del Programa Nacional, así como en congresos y jornadas organizadas por las provincias.

Tal como se mencionó, esta articulación paradójica entre equipos y escuelas hecha de aceptaciones y rechazos, un “hacer juntos” y “hacer separados” a la vez, no diluye las tensiones mencionadas ni las resuelve en alguna especie de consenso. Ofrece múltiples oportu-

tunidades de intervención y pone al trabajo un conjunto de perspectivas que, a menudo, entran en contradicción. No obstante, es allí donde se abre el campo para la intervención institucional en un sentido democratizador, con tiempos disímiles y ritmos variados, con acuerdos y disidencias. Es allí donde se sostiene la pregunta que sólo encuentra respuesta en cada caso o situación: ¿Cuáles intervenciones promueven un pasaje de los sujetos a las instituciones, de la preocupación por transformar "esencias subjetivas" a la preocupación por generar condiciones institucionales habilitantes para cada sujeto?

### **Una historia reciente y sus interrupciones**

Resulta interesante señalar que a partir de la Ley nacional de educación 26.206 se profundiza una perspectiva que sitúa la tarea de los EOE contribuyendo a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todo niño, niña, adolescente, adulto/a. El primer documento del Programa Nacional de EOE señala esta tarea como el "hacer posible y materializar el derecho a la educación a partir del sostenimiento de las trayectorias educativas de todo niño, niña, adolescente o adulto" (MEN, 2010), enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones en documentos de diversas jurisdicciones, por ejemplo: Buenos Aires, Río Negro, Córdoba, Formosa, entre otras, llevando adelante la "tarea de asesorar, acompañar y orientar a los/as adultos/as priorizando una herramienta príncipe: la intervención institucional/ grupal/ interdisciplinaria" (Porto, Sánchez, 2011), o de "brindar atención y asesoramiento a los actores del sistema educativo, la prevención y promoción de problemáticas pedagógicas, sociales y de la salud que salen a la luz en el ámbito educativo" (Molina y Taich, 2015).

En el relato de una intervención institucional, Fernández Tobal y Greco señalan:

Se reconfiguró, de tal modo, la demanda inicial respecto a aquellos "estudiantes con problemas" y se construyó una intervención que, lejos de reducir el problema a los sujetos mediante operaciones patologizadoras, abordó la institución-organización y aportó a la producción de nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores tanto en los/as estudiantes como en los/as docentes. (2015: 89).

Desde una perspectiva que propone a los EOE como "espacios de interlocución", Daniel Korinfeld señala:

La intervención apunta a conmovir la certeza con que se presenta el síntoma de un niño o un adolescente, convertirlo en situación-problema, y esto supone una redefinición de los términos en que viene planteado el caso. Es un modo de abordaje que no excluye necesariamente la presencia de dificultades subjetivas en el "alumno señalado". Se plantea una estrategia de trabajo que presupone y supone que la mayoría de los problemas y conflictos que aparecen en las escuelas podrían ser abordados desde los lugares en que se producen y generan, evitando la derivación-depositación en el "gabinete" (2013: 231).

Así, los interrogantes y desafíos que las condiciones de época generan, aparecen, en general, en documentos y bibliografía sobre la temática, más allá de su carácter obstaculizador, como disparadores y posibilitadores de nuevos posicionamientos y prácticas profesionales en el ámbito de la educación con marcada tendencia a la intervención institucional. En tal sentido, podríamos incluir entre dichas condiciones de época, las transformaciones políticas propiciadas por el marco normativo que inaugura la Ley Nacional de Educación Núm. 26.206 y la Ley de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes Núm. 260.061. Estas establecen un modo democratizador de concebir las instituciones educativas, junto con la obligatoriedad del



nivel secundario, así como el posicionamiento de sujetos de derecho para niños, niñas y adolescentes. Las consecuencias en las prácticas de este marco legal, al que se sumarán posteriormente otras leyes y resoluciones promotoras de democratización y apertura de formas de organización institucionales y trayectorias educativas (Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas Núm. 26.892, Res. CFE 93/09, Res. CFE 84/09, Res. 174/12, 239/14, entre otras) constituyen aún un objeto en construcción.

En este sentido habilitante de nuevas prácticas, el Programa Nacional de EOE, entre 2009 y 2015, profundizó en torno a la dimensión institucional de la intervención en diversos materiales (videos, cuadernillos, documentos) que recuperaron los debates teórico-prácticos desplegados en múltiples encuentros tanto nacionales como situados, en cada jurisdicción. Esta construcción colectiva coordinada desde el Ministerio de Educación, se realizó en el marco de un Programa que, lejos de imponer políticas desde un supuesto lugar de definiciones centralizadas, recuperó voces, intencionalidades, preocupaciones y formas de abordar las instituciones, desde las tradicionales “gabinetistas” hasta las más renovadas maneras de crear y de acompañar institucionalidad educativa. Dicho proceso formó parte de un documento inicial denominado: Documento Nacional del Ciclo de formación profesional de los Equipos de apoyo y orientación y finalmente dio lugar a la Resolución 239/14, del Consejo Federal de Educación, cuyo Anexo II recoge las “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo”.

Un eje de discusión central que animó estas producciones consistió en discernir de qué modos generar intervenciones institucionales que entren en diálogo con las expectativas de resolución a corto plazo, por parte del sistema

educativo en general, de los conflictos centrados en estudiantes definidos por el déficit (Lus, 1995; Mehan, 2001; Baquero, 2002, 2006; Korinfeld, 2013; Greco, 2016, 2017, entre otros). Estas expectativas que dan forma a un tipo de demanda ubicó, históricamente, a los EOE en un lugar donde se deposita el supuesto ideal de una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto en problemas. Dice Baquero (2002) al respecto que la acción del psicólogo en la escuela suele asumir un sesgo clínico individual haciendo foco en el niño en dificultad y su déficit en un marco de normalización de los ritmos o condiciones de aprendizaje o en su desarrollo psicológico. Esta focalización exclusiva sobre el sujeto, recorta un “objeto” sesgado ya que deja en la invisibilidad las dimensiones educativas del problema y al problema de las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico, etcétera, de los/as estudiantes.

Cierto uso de las teorías psicológicas y psicopedagógicas convalidaron, también históricamente, esta perspectiva individualizadora de problemas y patologizante de las diferencias. Se trata de un uso reduccionista y aplicacionista (Baquero, 2006; Castorina, 2016) que desconoce contextos y situaciones escolares propias del dispositivo moderno como inherentes a la configuración subjetiva de los/as estudiantes, sus “capacidades” e “incapacidades”. Es decir, los propios profesionales de los EOE siempre corrieron el riesgo de responder a demandas y a requerimientos escolares confirmando acríticamente, con sus saberes y sus prácticas, un problema supuestamente individual, que es mucho más amplio y complejo.

Sobre este conjunto de cuestiones se generó en el Programa Nacional para EOE un trabajo conjunto de escritura, entre representantes de todas las jurisdicciones argentinas, del documento —ya mencionado— que fuera inicialmente destinado a presentar un Ciclo de formación profesional y que luego cobrara forma de texto normativo en el Anexo II de

la Res. CFE Núm. 239, aprobada en el año 2014. Esta postuló los siguientes ejes para diseñar e implementar intervenciones: institucionalidad, acompañamiento, regionalización, interdisciplina y transversalidad. De este modo, se avanzó en ofrecer un marco institucional y normativo a un trabajo “paradojal”, como se señaló en el apartado anterior, caracterizado por esta doble faz: demandado para la resolución de problemas centrados en los sujetos, pero resistido a la hora de dar respuestas educativas a problemas que van más allá de los sujetos, aunque los involucran. Los criterios aportados por la resolución tienen la intencionalidad de articular el trabajo de los EOE de un modo sistemático en el corazón del sistema educativo, ya no como tarea satélite a la enseñanza. En este sentido enuncia:

Se propone la participación de los equipos en las instancias de planificación y desarrollo de las políticas y en la construcción jurisdiccional y regional/distrital y/o institucional de distintos dispositivos de intervención que posibiliten la articulación intersectorial e interinstitucional (escuelas, familias, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etcétera) y permitan generar nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Se instituyó, de este modo, en principio discursivamente, que las intervenciones de los EOE no deben limitarse a la realización de acciones aisladas, sólo remediales o compensatorias de supuestos déficits subjetivos que impiden aprender o convivir en la escuela, sino que forman parte de un proceso institucional complejo que se despliega en relación a una cultura escolar. Entre sujetos e instituciones, ese proceso se compone de pluralidad de tiempos, espacios, sujetos y subjetividades, relaciones, saberes, procedimientos, posicionamientos, discursos, actos, gestos, pensamientos y encuentros entre diferencias. No siempre visible, esta pluralidad se pone en juego y en acto cada vez que en la escuela se enseña y se aprende,

se orienta y se lleva a cabo una intervención institucional “entre varios”.

Uno de los aspectos centrales de los desplazamientos hacia la intervención institucional reside en este “entre varios”. Quienes acompañan y orientan a los/as docentes y directivos de diferentes niveles y modalidades, requieren reconocer estos diversos aspectos de su tarea, su complejidad, aquello que los/as implica en cada situación como profesionales portadores de diferentes saberes disciplinares que provienen de la psicología, la psicopedagogía, el trabajo social, saberes valiosos pero inhabilitados para dar respuesta por sí solos a situaciones complejas. Y quienes dirigen escuelas o enseñan en ellas, docentes y directivos, también requieren reconocer que sus saberes, los que son propios de la escuela, de la enseñanza y sus estrategias, tienen que formar parte de las intervenciones institucionales.

Entre otros desarrollos conceptuales se propusieron, en diferentes espacios formativos y en materiales que orientan el trabajo, dos ejes temáticos y tres campos de problematización.

Ejes conceptuales:

- Las trayectorias como entramado institucional y construcción colectiva: un objeto de trabajo a configurar “entre” directivos, docentes y EOE.
- La construcción de una autoridad pedagógica compartida, la que configuran los EOE y la que acompañan en la tarea docente.

Campos de práctica y su problematización:

- Revisión de posiciones institucionales, tramas y objetos de trabajo.
- Reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención.
- Criterios para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos.

En relación a los ejes conceptuales:



El primer eje conceptual permitió un desplazamiento desde los individuos a los espacios comunes organizados para trabajar, de la lectura estigmatizante de los problemas que se presentan en la escuela, muy a menudo centrados en las capacidades individuales y en supuestas disposiciones que las familias habilitan o no en los/as estudiantes, a las condiciones institucionales: tiempos y espacios disponibles, modos de enseñar, de convocar y de sostener la participación y la convivencia, entre otras.

El segundo eje generó la posibilidad de pensar la autoridad no como un modo de imponer o de ubicarse “sobre” otros/as (sea por medio del saber o del poder), sino como un ejercicio permanente para garantizar el trabajo de esos/as otros/as.

El análisis consistió en reconocer que tanto en el terreno del aprendizaje como en el de la convivencia escolar, contamos abundantemente en educación con teorías —implícitas o explícitas— que reducen toda causa productora de conflictos a algún aspecto puntual de los sujetos (su conducta, su origen social, familiar, intelectual) invisibilizando aquello que los espacios educativos generan *en* los sujetos, que los marcos relacionales y normativos sostienen y aquello que los vínculos pedagógicos habilitan —o no— acompañando trayectorias escolares y vitales articuladas.

Se compartieron perspectivas contemporáneas de análisis que permiten comprender que la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia de vida en particular y más a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la pluralidad de trayectorias necesarias, ancladas en las posibilidades de cada niño/a o adolescente o adulto/a, dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo. Es decir, la perspectiva propuesta comenzó a abrir vías de reconocimiento de la singulari-

dad de los sujetos y sus trayectorias de vida, no desde la teoría del déficit, sino pensados situadamente e intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse, ya no esperando la adaptación a un único modo de hacerlo, sino diversificando las ofertas institucionales.

Para que las trayectorias educativas se sostengan en instituciones habitables se vuelve indispensable interrogarlas en sus modos habituales de “hacer”, en las prácticas concretas que se despliegan para enseñar, aprender y convivir y en los dispositivos instituidos para escolarizar que se fueron cristalizando históricamente como formas naturalizadas. Esos modos habituales de “hacer” institucionalmente, tanto a través de la enseñanza como en la configuración de la convivencia, se sustentan en un ejercicio, también habitual —vertical y jerárquico— de la autoridad pedagógica.

La propuesta de concebir de otro modo la autoridad, como una “autoridad habilitante” (Greco, 2012, 2015), no necesariamente jerárquica sino asimétrica y, a la vez, generadora de posibilidades, alejada del mero dominio y obediencia, contribuye a una exploración colectiva que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. En educación, en los procesos de formación de los sujetos, la prioridad de los/as estudiantes redefine permanentemente a la autoridad. El lugar del que enseña y también del que orienta, se vuelve así posible de ser interrogado. El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad. Nadie podría nombrarse a sí mismo/a autoridad si no es considerado/a como tal por otros/as. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro/a, pero no será autoridad estrictamente hablando, para ello necesita ser reconocido/a y en ese reconocimiento, legitimado/a.

La autoridad no es Uno, es relación entre dos o más, en marcos culturales, normativos, que regulan un trabajo, en este caso, el de

educar. Se compone de reconocimiento en un doble sentido: desde quienes aceptan la autoridad otorgándole legitimidad y desde ésta hacia quienes reciben su influencia; supone propuesta de cambio y escucha, atención puesta al servicio de procesos *en* otros/as y *con* otros/as, que no dependen sólo de un mandato o una orden unidireccional; implica confianza como primer movimiento instituyente y habilitación de quienes, a través de la relación de autoridad, se van autorizando a sí mismos/as a pensar, decir, actuar.

Entendemos que una “autoridad habilitante” (Greco, 2012; 2015) siempre ofrece algo a cambio: un proyecto de vida con otros/as y por ello demanda una transformación que –aún con dificultades y resistencias– provee a los sujetos formas más interesantes y convocantes de vivir, donde crear, participar juntos a pares, ser reconocido/a y valorado/a. Autoridad es así movimiento, cambio, acción real o posible en el marco de una relación social e histórica, entre dos sujetos por lo menos: uno que provoca el cambio y otro que lo realiza. El fenómeno de autoridad es así fundamentalmente social y no individual ni natural o espontáneo y entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro/a y éste/a lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo/a. Una autoridad pone en marcha un cambio en el/la otro/a cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. El movimiento incluye una renuncia, a la omnipotencia, a la inmovilidad, al *statu quo*. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad, sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites. Una autoridad en este sentido se inscribe a sí misma en una transmisión que no cesa, que le da continuidad a un devenir histórico que la trasciende, va más allá del sujeto que la encarna: docentes, directivos/as, tutores/as, receptores/as, y alcanza a autorizar

a otros/as: estudiantes niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as.

Autoridad, reconocimiento y conocimiento se anudan así en una fuerte alianza. Esta genera situaciones que favorecen el enseñar y aprender. Es por ello que se articuló con los aportes que el giro contextualista (Baquero, 2002) brinda para la redefinición de los lugares, los procesos y los efectos esperados, en tanto visibiliza relaciones y contextos, “levanta la mirada” puesta sobre los sujetos para colocarla en los aprendizajes colectivos, los dispositivos institucionales, la participación y las relaciones pedagógicas inscriptas en esos marcos institucionales. Ello no supone ignorar o desestimar que los/as niños/as, adolescentes o adultos/as, estudiantes o docentes, pueden estar “en problemas” y atravesar situaciones vitales que no favorecen el aprendizaje y la convivencia en la escuela, pero una mirada atenta a los sujetos situados propone transformar el modo de leer y de analizar esos problemas de manera compleja, saliendo de la perspectiva individualista, para decidir entonces, formas de intervención situada.

Se trata de ampliar la mirada, pasar del diagnóstico de problemas individuales de convivencia y aprendizaje al análisis de “escenas” y situaciones donde los sujetos actúan. Focalizar en campos de relaciones intersubjetivas inscriptas en las instituciones educativas donde se condensa un mundo sensible y pensable a la vez, explorando tipos de análisis que articulan la teoría y la práctica de un modo horizontal, desjerarquizado y de mutua interpelación. Se habilita así la reinención de modos de mirar, pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo y no separando trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos, el ejercicio de la autoridad y la autorización de quienes aprenden.

Por esta complejidad del entramado institucional en el que directivos, docentes y EOE se incluyen cuando enseñan, dirigen, apren-

den, conviven y orientan en una escuela, es que se propone pensar y actuar sobre los movimientos que requiere diseñar e implementar dispositivos de intervención. Es así que, en cada nivel educativo, se centró la mirada en componentes específicos de la configuración de autoridad pedagógica, instancias clave de las trayectorias educativas que requieren sostén y acompañamiento y criterios para la propuesta de dispositivos y estrategias en la producción de condiciones favorecedoras de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los campos de prácticas y su problematización

Los tres ejes que permitieron poner en cuestión las prácticas fueron los que articularon diferentes espacios formativos durante el período de trabajo del Programa Nacional de EOE. Inicialmente, en ciclos virtuales de formación llevados a cabo entre distintas jurisdicciones, coordinados desde el Ministerio Nacional y en 2014 y 2015 en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela.

- Revisión de posiciones institucionales, tramas y objetos de trabajo.
- Reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención.
- Criterios para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos.

Estos se encuentran plasmados en el material producido por el Ministerio de Educación de la Nación, desde el Programa Nacional para EOE: “Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención”. En este se propone una lectura política del trabajo de los EOE, que se distancie del solo posicionamiento técnico. Parte de una lectura de condiciones de época, tal como se menciona en párrafos anteriores, recuperando y proponiendo el tejido de una trama amplia y compleja de procesos políticos, histórico-sociales, institucionales, subjetivos, propios del enseñar y aprender. Invita a pen-

sarse formando parte de esa trama, desde una posición particular, la de los EOE, no asimilable a otras: directivos, docentes, supervisores, portadores de saberes específicos que tendrán que ponerse en diálogo con los saberes de esos otros actores de las escuelas.

El material, trabajado en los ciclos de formación, propició debates en torno al recorte de objetos de trabajo y la construcción de dispositivos de intervención institucional favorables al sostenimiento de toda trayectoria. Una construcción que parte de la construcción de problemas de intervención multiplicando perspectivas, voces e interpretaciones sobre una situación, para luego diseñar una articulación de acciones, responsables de las mismas, espacios de seguimiento y evaluación de los procesos. Se afirma allí que:

los problemas de intervención no “son” los sujetos en sí mismos, sino el modo en que estos se hallan implicados en esa trama institucional, relacional. Por eso, muchas cuestiones que se dan por ciertas en las escuelas requieren ser problematizadas, revisadas, preguntadas. (...) La intervención desde la posición de los equipos de orientación la entendemos como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad –el “venir entre” de Ardoino (1981)–, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano (2014: 59).

El trabajo en esta perspectiva, que recrea miradas y dispositivos continúa siendo motivo de trabajo en diversas jurisdicciones del país, aunque se vio interrumpido como política nacional en 2015 con el cambio de gestión de gobierno nacional, junto a otras políticas que garantizan derechos de niños, niñas y adolescentes, así como el derecho a la educación que promueve la Ley. Se vuelve así prioritario recuperar esta línea de trabajo, específicamente dirigida a los EOE, ya que su tarea estratégica

tracciona el propósito de democratizar procesos y vínculos al interior del sistema educativo en su conjunto.

### Desafíos futuros

Estos desafíos constituyen una posible agenda de trabajo para futuras políticas educativas de las que los EOE forman parte. Si bien la historia reciente, desarrollada en el apartado anterior, ha inaugurado un eje de transformación propio de los equipos, pero también para las instituciones educativas, no ha sido suficiente. Resta mucho trabajo por hacer en términos de formación de los EOE, su inserción en el sistema educativo, su capacidad para configurar un "trabajo con otros" de corresponsabilidad y de asunción, en el mismo momento, en cada intervención posible, que "toda trayectoria es una cuestión institucional" (Nicastro y Greco, 2009).

Podemos sintetizar estos desafíos en una amplia red de condiciones habilitantes de modo que esta perspectiva institucional se vuelva estrategia de intervención en un sentido extenso, en el sistema educativo en su conjunto. Las dimensiones en que habría que trabajar políticamente serían las siguientes:

- Formación de los EOE, tanto a nivel de las carreras de grado de los profesionales que forman parte de los mismos (psicología, psicopedagogía, trabajo social, sociología, entre otras) como en posgrados y líneas de trabajo en el marco de las instancias nacional y jurisdiccional que coordinan a los EOE.
- Investigación en el ámbito de las intervenciones institucionales, así como en temas específicos de educación, particularmente en las temáticas de enseñanza y convivencia en los diferentes niveles educativos, donde confluyen el accionar de supervisores, directivos, docentes y EOE articulados.

- Definiciones normativas que –al modo de la Res. CFE 239/14 a nivel nacional– promuevan el trabajo conjunto, en red, corresponsable entre EOE y equipos directivos y docentes. Dichas normas serían habilitantes de dispositivos conjuntos de trabajo en los que sistemáticamente EOE y equipos docentes analizan situaciones y prácticas escolares transformando "casos" en problemas de intervención educativos.
- Profundización en marcos conceptuales que favorezcan el enriquecimiento teórico y la reformulación de prácticas. En este sentido, habría que revisar también el modo en que se generan las vinculaciones entre teoría y práctica a la hora de concebir intervenciones, dispositivos y acciones concertadas entre varios. Se trata de poner en movimiento un modo que desjerarquice la teoría sobre la práctica y que la vincule a ella horizontalmente sin coincidencias, manteniendo su heterogeneidad. Esto implica revisar un "uso" de las teorías en términos de resistir a las rápidas aplicaciones "explicadoras" de las situaciones. A la vez, generar dispositivos que garanticen que las situaciones no dejen de ser pensadas en términos conceptuales, es decir, problematizadas, interrogadas por modos de pensar ajenos al automatismo del "hacer" cotidiano propio de lo escolar.

En este último punto, es posible focalizar en los tres ejes conceptuales: *subjetividad*, *temporalidad* y *conflictividad*, ya mencionados, y buscar, indagar, investigar y proponer prácticas que los materialicen, que logren darles vida institucional, mediante dispositivos y organizaciones propicias. Estos ejes situaban la mirada en tensiones vinculadas a los modos de concebir los sujetos y la subjetividad, el tiempo y la temporalidad, los conflictos y sus escenas de visibilización, de puesta en palabras y en actos democratizadores o bien silenciados.

Una primera cuestión la constituye el modo en que pensamos sujetos y subjetividades, los referentes teóricos que producen y sostienen pensamiento y el tipo de relaciones que establecemos o colaboramos en establecer, por ejemplo, entre quienes aprenden y quienes enseñan, entre quienes dirigen una institución y quienes forman parte de ella, entre quienes toman decisiones y quienes se supone no pueden hacerlo o entre quienes orientan y quienes son orientados. Hay allí una “división de lo sensible” en términos rancierianos (2014) que involucra un reparto y una distribución de partes, un uso de la palabra y del pensamiento, ciertos lugares asignados. Las posibles preguntas a realizarse serían: ¿qué tipo de división de lo sensible construye o reconstruye el abordaje institucional de los EOE? ¿Reafirma unas identidades prefijadas o las conmueve? ¿Problematiza los “hechos” para poder hacer lugar a lo que no tiene lugar (no sólo a quienes no tienen lugar)? ¿Se trata de un abordaje técnico o sobretodo político, en términos de transformación de relaciones en tanto igualitarias? ¿Reafirma una jerarquía de sujetos (quienes pueden y quienes no pueden, quienes saben y quienes no saben) o desarticula órdenes de desigualdad para verificar igualdad? (Rancière, 2003). Seguimos aquí, a modo de ejemplo, una perspectiva filosófica que abre a una dimensión emancipatoria de la educación, en una interlocución interdisciplinaria. Esta distingue entre consenso y disenso, aquellos actos que actualizan la igualdad y el acto de palabra y aquellos que normalizan y garantizan el orden de desigualdad, aún sin advertirlo.

Para continuar ejemplificando, proponemos imaginar una experiencia en la que se construye en una escuela secundaria un Consejo de Convivencia. No sólo se trata de conformar administrativamente un órgano de Convivencia establecido por la Ley 26.892 y por la normativa jurisdiccional, el que una vez que se produzcan transgresiones, establecerá sanciones y para ello, requerirá contar con

un reglamento que se debe escribir construyéndolo entre varias posiciones institucionales (docentes, directivos, estudiantes, familias, no docentes). Para el EOE que interviene en cuestiones relativas a la convivencia, acompañando su conformación institucional o bien tomando parte ante un hecho de transgresión puntual será fundamental contar con herramientas conceptuales y normativas, así también con un posicionamiento político que sostenga el derecho a la educación que la ley dispone y con instrumentos y dispositivos que le permitan trabajar con otros. En este caso, estudiantes, docentes y directivos. Los/as estudiantes son parte del Consejo y como tal, tienen que construir su propia voz, desde una perspectiva posible de ser escuchada. El EOE puede acompañar allí al cuerpo de delegados/as de estudiantes colaborando en que esa palabra sea construida, tanto como al equipo docente que escuchará esa palabra. Sin condiciones de “escucha” desde los adultos/as, así como sin condiciones de enunciación por parte de los/as estudiantes, la circulación de esa palabra corre el riesgo de no tener lugar, de generar sólo resistencia. También se corre el riesgo, si se trata de establecer alguna sanción, de que ésta sea aplicada desde criterios discrecionales, que se aproximen a castigos más que a “sanciones con fines formativos”, como dice la Ley, o que no conlleven ningún efecto en términos educativos.

El acompañamiento del EOE requiere, a su vez, de una perspectiva y de un posicionamiento teórico específico al que pueden acudir las conceptualizaciones que provienen del psicoanálisis, de la mano de Silvia Bleichmar (2008) cuando tematiza la “construcción de legalidades” por oposición a una simple “puesta de límites” propia de un paradigma disciplinario y penalizador. Así también, tomar como apoyatura teórica un pensamiento filosófico que permita pensar las condiciones igualitarias requeridas para “hacerse escuchar”, “ser parte” por medio de una subjetivación política en

medio de un desacuerdo productor de democratización, acudiendo a Rancière (1996) y su pensamiento sobre lo político. O a Philippe Meirieu, cuando invita a pensar en el pasaje “de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones” (1998). Esta última no trata de fijar esencias, ya sea en los sujetos o en los espacios institucionales de los que participan ni de establecer las causas últimas de los problemas, sino de “acompañar un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (1998: 81).

En segundo lugar, si continuamos haciendo referencia a marcos teóricos que ofrecen un andamiaje a la intervención institucional, podemos situar los enfoques psicológicos que constituyen un “giro contextualista” (Baquero, 2002; 2006) y que sostienen los abordajes diferenciados de perspectivas individualistas, centradas en la definición de déficits, patologizantes y medicalizantes. Los enfoques socioculturales, cuyo giro reconstruye “unidades de análisis” (Baquero y Terigi, 1996) también permiten generar “unidades de intervención contextuales” haciendo visible lo que la institución genera como propuesta para cada sujeto y en términos de una subjetividad colectiva. Estas desplazan la mirada del sujeto individual a los modos en que una organización —desde la escuela en su conjunto hasta los dispositivos focalizados de acompañamiento de trayectorias específicas— le hace lugar a los sujetos, produce sus diferencias y configura, en ese sentido, una subjetividad colectiva y singular a la vez. Es interesante considerar que a menudo se piensa al abordaje institucional como una intervención que repara o recupera un orden supuestamente vulnerado y al psicólogo/a o psicopedagogo/a como un “experto en inclusión”, en palabras de Nicholas Rose (1999). Una figura que, contradictoriamente, se posiciona desde una jerarquía de saber en las instituciones educativas inhabilitando, en el mismo momento, las condiciones mismas de

la inclusión, es decir: el cambio de un paradigma y el trabajo “entre varios” (no sólo asunto de expertos). Esto supone trabajar por la inclusión manteniendo un orden inmutable —el mismo que produjo la exclusión—, generando una ayuda especial temporaria al individuo o grupo a ser “incluido” desde el trabajo puntual de un experto poseedor de un saber, que ortopédicamente actúa sobre los excluidos en una “sociedad del consenso despolitizada” (Rose, 1999: 34). Se crean así “programas de inclusión” o “de trayectorias” que ocultan una exclusión encubierta.

Un tercer componente teórico con efectos en las prácticas democratizadoras, es el tipo de reconfiguración del escenario escolar que generan los abordajes institucionales que hacen del conflicto parte de su configuración y estrategia, siguiendo aquí un pensamiento propio del campo político y de su conflictividad inherente. ¿Se trata de unificar miradas sobre un mismo abordaje o sobre la institución mediante el consenso que ordena opiniones, posiciones y saberes o de hacer lugar a la dimensión agonista (Mouffe, 2007), la dimensión del conflicto y de las pasiones y opacidades en juego en la vida institucional? Desde su perspectiva, Chantal Mouffe plantea que lo político se disuelve cuando intenta individualizar los modos de “hacer con” y de resolver los conflictos por medio de consensos que apelan a aspectos sólo conscientes y racionales. Esto constituye una negación de la dimensión agonística propia de toda relación e institución humana. Para la autora, la democracia requiere como condición mantener la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical en la que la solución se busca excluyendo las diferencias y “eliminando” al otro.

la tarea de los teóricos y políticos democráticos debería consistir en promover la creación de una esfera pública vibrante de lucha “agonista”, donde puedan confrontarse diferentes



proyectos políticos hegemónicos. Ésta es, desde mi punto de vista, la condición *sine qua non* para un ejercicio efectivo de la democracia. En la actualidad se escucha con frecuencia hablar de “diálogo” y “deliberación”, pero ¿cuál es el significado de tales palabras en el campo político, si no hay una opción real disponible, y si los participantes de la discusión no pueden decidir entre alternativas claramente diferenciadas? (Mouffe, 2007: 3).

Si lo pensamos en términos de intervenciones institucionales, propias de los EOE, se trataría de asumir la conflictividad inherente a las diferentes maneras de encarar el trabajo educativo y las perspectivas de subjetivación y temporalidad que las intervenciones –tanto educativas como psicoeducativas– suponen.

Como señalamos en el primer apartado, intervenir es una tarea que conlleva disidencias, tensiones e interrupciones en un modo que viene siendo para girar a otras formas de hacer y de pensar. Dijimos que se trata de un trabajo paradójico que convoca antagonismos. Según esta perspectiva política, lo que está en juego es “sostener la paradoja” y, por tanto, las diferencias no pensadas en términos personales, sino de proyectos educativos y psicoeducativos. ¿Qué ocurriría si una intervención implicara proponer e invitar a otros a proponer “modos de hacer” educativamente hablando y habilitar espacios de ensayo y de pensamiento que mantengan vivas esas diferencias? ¿Qué consecuencias tendrían unas intervenciones institucionales que, en lugar de eliminar opciones, abrieran a sostener fundamentando teórica y normativamente sus diferencias en tanto proyectos válidos, potentes, creadores de subjetividad emancipada?

En este sentido, si articulamos un pensamiento filosófico de la emancipación con una psicología, pedagogía y psicoanálisis atentos al espacio escolar, es posible generar condiciones de posibilidad de esa subjetividad emancipada, territorio transitable de habitabilidad y

transformación. Territorio de invención igualitaria porque el trabajo que allí se realiza es el de producir la “experiencia de ser capaz de” (Simons y Masschelein, 2014), la de suspender el tiempo de la desigualdad, la de ofrecer “objetos maravillosos” (Larrosa, 2018) para conocer y así, hacer circular la voz y la mirada, desde la singularidad y con otros/as, en torno a un “mundo común” que no se deshace porque el vínculo humano lo sostiene.

Contra los diagnósticos catastróficos de nuestro tiempo, los que denuncian que la subjetividad neoliberal ha clausurado al sujeto, lo ha vuelto pura exterioridad confinándolo a una transparencia sin bordes, incluso agotando su dimensión inconsciente<sup>2</sup> (Han, 2014), proponemos contraponer la mirada rancieriana de la emancipación y de la igualdad como proceso heterogéneo a todo orden instituido de desigualdad e impotencia. Podríamos postular aquí, siguiendo esta mirada, un sujeto de la igualdad que también y, paradójicamente, es un sujeto dividido. Según Rancière, un sujeto político opera una doble separación: “de la naturalidad del trabajo y de la identidad de un grupo social marcado por la ley de su corporeidad” (2010: 48), aquella que lo confina a un supuesto único lugar asignado. Así, el sujeto de la igualdad es un operador de des-identificación que sitúa una escena y redistribuye los papeles haciéndose contar como parte de ella, dando a ver una ficción que no es lo contrario de la realidad, sino una invención igualitaria que reúne singularidades en torno a un común: “La ficción es una forma de esculpir en la realidad, de agregarle nombres y perso-

---

2 Dice Han: “A partir del Big Data es posible construir no solo el Psicoprograma individual sino el Psicoprograma colectivo, quizás incluso el Psicoprograma del inconsciente, de este modo sería posible iluminar y explotar a la psique hasta el inconsciente” (Han, 2014: 21).



najes, escenas e historias que la multiplican y la privan de su evidencia unívoca” (Rancière, 2010: 48).

Podríamos así concebir la intervención institucional como una creación de ficciones. Allí donde se articulan un pensamiento y una práctica del lazo igualitario en tiempos en que, aparentemente, sólo se produce la homogeneización de una subjetividad transparente, neoliberal y emprendedora. Allí donde las instituciones educativas habilitan, generan, trazando fronteras a lo que no hace lugar a los sujetos.

## **Conclusiones**

El presente trabajo abordó la tarea específica de los Equipos de Orientación Escolar, la que tiene como objeto de trabajo un complejo entramado hecho de vinculaciones entre sujetos, instituciones, producción de subjetividades e intervenciones disímiles, tanto educativas como psicoeducativas. Se propuso concebir las intervenciones institucionales de los EOE en términos de prácticas paradójales que se sostienen en una tensión constitutiva: la del/la profesional psi requerido/a en el ámbito educativo como referente en la resolución de problemas que se les plantean a las escuelas y, a la vez, como quien no responde a las expectativas cuando sus intervenciones “leen” de otro modo, amplían o complejizan la demanda inicial.

En este sentido, lo paradójal reside en considerar que las prácticas que construimos en educación, desde la psicología o psicopedagogía, parten a menudo de lo irresuelto, lo que no “encaja”, lo que genera preguntas, contradicciones y resistencias. Se afirma que lo paradójal de la intervención es su misma posibilidad y potencialidad, genera una nueva lectura o reescritura de las prácticas que abre a la transformación institucional. En otros términos, teorías y prácticas, entre psicología y educación, no podrían coincidir sino dialogar conmoviéndose una a la otra. Es así que, entre la demanda que se hace a los EOE y la in-

tervención en sí misma, se configuran ejes de tensiones que se sintetizaron en tres: *subjetividad, temporalidad y conflictividad*. El primero implica las maneras disímiles de concebir al sujeto y la subjetividad, tanto entre escuelas y equipos como al interior de éstos, en términos de “esencias subjetivas” o bien, como procesos abiertos y cambiantes. El segundo se refiere a la brecha entre una temporalidad heterogénea propia del despliegue psíquico/subjetivo, así como de la construcción del lazo social y los tiempos del aprendizaje escolar, habitualmente instituidos en forma homogénea. Y el tercero involucra el lugar de la conflictividad institucional que podría ser parte de un proceso de democratización y las expectativas de resolución a corto plazo que se adjudican a los EOE.

Sin intentar desarrollar un panorama descriptivo general de intervenciones de los EOE, se abrió una perspectiva analítica sobre las mismas, en términos de tensiones paradójales como se mencionó, así como a través de un recorrido histórico reciente de las políticas que incluyeron a estos equipos profesionales que despliegan una tarea estratégica en el sistema educativo. Dicha historia reciente involucra dimensiones políticas, normativas, institucionales, formativas y profesionales ya que se enmarca en las transformaciones que se impulsan a partir de la Ley Nacional de Educación Núm. 26.206 y la Ley de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes Núm. 260.061. Estas establecen un modo democratizador de concebir las instituciones educativas, junto con la obligatoriedad del nivel secundario, así como el posicionamiento de sujetos de derecho para niños, niñas y adolescentes. Las consecuencias en las prácticas de este marco legal, al que se sumarán posteriormente otras leyes y resoluciones promotoras de democratización y apertura de formas de organización institucionales y trayectorias educativas (Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las

instituciones educativas Núm. 26.892, Res. CFE 93/09, Res. CFE 84/09, Res. 174/12, 239/14, entre otras) constituyen aún un objeto en construcción. Es, en este sentido, que los EOE realizan y cuentan con la posibilidad de realizar intervenciones que abran una perspectiva de transformación política e institucional.

En esta habilitación de nuevas prácticas, el Programa Nacional de EOE, entre 2009 y 2015, profundizó en torno a la dimensión institucional de la intervención y promovió una construcción colectiva coordinada desde el Ministerio de Educación que recuperó voces, intencionalidades, preocupaciones y formas de abordar las instituciones, desde las tradicionales “gabinetistas” hasta las más renovadas maneras de crear y acompañar institucionalidad educativa. Dicho proceso dio lugar a la Resolución 239/14, del Consejo Federal de Educación, cuyo Anexo II recoge las “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo”.

Finalmente, se propusieron algunos ejes conceptuales y campos de problematización y práctica que fueron abordados en el período mencionado desde el Programa para EOE mediante diferentes dispositivos, aunque quedan pendientes de ser trabajados y profundizados por los propios EOE como por el sistema en su conjunto.

Ejes conceptuales:

- Las trayectorias como entramado institucional y construcción colectiva: un objeto de trabajo a configurar “entre” directivos, docentes y EOE.
- La construcción de una autoridad pedagógica compartida, la que configuran los EOE y la que acompañan en la tarea docente.

Campos de práctica y su problematización:

- Revisión de posiciones institucionales, temas y objetos de trabajo.

–Reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención.

–Criterios para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos.

Las políticas que hicieron partícipes a los EOE de una transformación educativa institucional desde 2009, tuvieron una interrupción a fines de 2015, cuando el cambio de gestión política a nivel nacional, dejó sin acciones ni rumbo político a diversos programas y proyectos centrados en la convivencia institucional, la prevención de adicciones a partir de la Ley Núm. 26.586, la de mediación escolar y el trabajo institucional de los EOE. Su interrupción significa la detención de un necesario proceso de democratización del sistema escolar y de sus instituciones. Es, en este sentido, que los desafíos que quedan planteados implican retomar decisiones políticas de formación e intervención y dar profundidad a las líneas de acción que el Programa Nacional de EOE iniciara en el período 2009-2015.

## Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV, Núm. 97-98, 57-75.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Vol. 16, 123-151.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*. Núm. 2, pp. 1-16.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Campelo, A. (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Observatorio argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación*. UNSAM. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 13, Núm. 2, 48-62. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=castorina+algunos+problemas+epistemologicos+de+la+teoria+psicologica+y+de+la+practica+psicopedagogica>
- Fernández Tobal, C. y Greco, M. B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar, entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de CABA. *Revista Relapae Dossier temático Inclusión educativa: enfrentando la desigualdad*. Año 2, Núm. 2, 87-98.
- Foucault, M. (1994). *La psychologie de 1850 a 1950*. En *Dits et écrits* (pp. 148-165) Paris: Gallimard.
- Greco, M. B. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. *Infeies. RM*. 6 (6), 38-58.
- Greco, M. B. (2016). *Construcciones de autoridad pedagógica. Una perspectiva de intervención para los equipos de orientación escolar*. En N. Abate y R. Arué (Comps.). *Cognición, aprendizaje y desarrollo* (pp. 77-101). Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Subsecretaría de Equidad y Calidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*. Vol. XXII, 153-159.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Korinfeld, D. (2013). *Equipos de orientación: espacios de interlocución*. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 215-239). Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Molina, Y. y Taich, S. (2015). Equipos de orientación escolar: dimensión institucional y política de la intervención educativa. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (1998). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rose, N. (1999). *The powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zelmanovich, P. (2015). *Espacio educativo y tratamiento de lo paradójico*. En Ministerio de Educación. Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario II DNPS (pp. 133-168). CABA: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006551.pdf>

**Para citar este Artículo de investigación:**

Greco, M. B. (2019). Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros. (2009-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 167-185.

**Marco normativo citado y consultado.**

- Ley Nacional de Educación Núm. 26.206/06.
- Ley de Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Núm. 26.892/13.
- Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Núm. 26.061/06.
- Resolución CFE Núm. 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución CFE Núm. 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución CFE Núm. 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.
- Resolución CFE Núm. 239/14. Anexo I: Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario. Anexo II: Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo.