

Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Trayectoria de una política pública, continuidades y rupturas de la práctica docente como práctica política educativa.

Pf. Lidia Carrizo - Universidad Pedagógica Nacional - Buenos Aires

Palabras claves: Práctica docente - Política - Educación

Resumen

Plantear la complejidad de las prácticas de trabajadores territoriales de la Modalidad Educativa Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en Buenos Aires, Argentina, advierte de tensiones y antagonismos respecto de los modos de concebir la inclusión y ampliación de derechos en instituciones escolares, y en consecuencia, de una distancia entre lo prescripto normativamente y las prácticas actuales, de los sujetos a cargo de la consecución de las políticas públicas diseñadas para garantizar estos procesos.

Para ello, se contextualiza histórica y conceptualmente este dispositivo de política educativa, que continúa vigente desde 1948, más allá de transformaciones político-ideológico-gubernamentales, entendiendo que, “las políticas deben ser pensadas en su trayectoria y no en relación a las gestiones de gobierno” (Ball,2002); nos preguntamos: ¿Qué continuidades y rupturas describen y caracterizan a esta política educativa?; ¿Qué factores intervienen entre sus enunciados normativos y las prácticas de trabajadores de la modalidad educativa en territorio para promover u obstaculizar su consecución?; ¿Es posible establecer una relación entre la formación académica, las subjetividades profesionales, y las representaciones y sentidos sobre la práctica del puesto de trabajo docente, ante la puesta en acto de las políticas públicas enmarcadas en el paradigma de ejercicio y ampliación de derechos?

Introducción

El presente artículo forma parte de la construcción de marco teórico, la exploración del estado

del arte, revisión documental, y aproximaciones al estudio de campo, para la elaboración de la tesis de investigación de la Maestría en Educación y Políticas Públicas: “Traducciones y sentidos de las prácticas en las estructuras territoriales de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (MPCyPS) en el contexto actual de un distrito escolar bonaerense.”, el objetivo del estudio es dar cuenta de la complejidad de las prácticas en territorio, que advierten de tensiones y antagonismos respecto de los modos de concebir los procesos de inclusión y ampliación de derechos en las instituciones escolares, y en consecuencia, una distancia entre lo prescripto en la normativa y las prácticas de los trabajadores a cargo de las intervenciones para la consecución de las políticas públicas diseñadas para garantizar estos procesos.

En este sentido resulta prioritario historizar sobre el dispositivo de política educativa, denominado hoy Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagógica Social, originado en el contexto del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en 1948, y que 75 años después aún opera con un alto grado de legitimidad al interior del sistema, considerando los diferentes contextos políticos-ideológicos-gubernamentales. A partir de que “las políticas deben ser pensadas en su trayectoria y no en relación a las gestiones de gobierno” (Ball.2002); nos preguntamos: ¿Qué continuidades y rupturas describen y caracterizan a esta política educativa, cuyo interés, históricamente, se expresa en sostener principios de igualdad de oportunidades y de inclusión psicopedagógica-social para garantizar derechos de infancias, adolescencias y juventudes en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires? Al respecto del concepto “trayectoria”, cuya utilización metodológica es clave en la elaboración del marco teórico del estudio en desarrollo, hace referencia al curso que a lo largo del tiempo sigue el comportamiento de una institución, el cual depende del punto de vista del observador. Así, el sistema de referencia teórico que se considera para describir la trayectoria de esta política pública entiende que: “una política pública constituye un complejo entramado en el que se articulan, percepciones, posiciones y voces de diversos actores que intervienen en el proceso, tejiendo relaciones político y administrativas entre ellos y con el gobierno, y que disputan, en un contexto y un escenario, lo que consideran un problema público tratable y que, de acuerdo a la cuota de poder que concentren, definirán la construcción del problema de intervención y en consecuencia su inclusión en la agenda de gobierno y la toma de decisiones del Estado, para su hechura”(Aguilar Villanueva, 1993). Continuando con el enfoque teórico se apela también al concepto de “ciclo de políticas” acuñado por S. Ball y R. Bowe (1992),

que ofrece claves para reconocer la naturaleza compleja y conflictiva del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas, este ciclo contribuye a visibilizar las diferentes arenas en las que se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades, tanto a nivel global como local. Se trata de un abordaje teórico metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del Estado, que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias puestas juego al momento de definir las políticas educativas. Los autores despliegan esta herramienta conceptual que permite prestar atención a las “trayectorias” o ciclos de vida de las políticas, así como sus efectos generales y específicos, definiendo metodológicamente sus contextos. Contexto de influencia: que describe condiciones locales, regionales y globales que inciden en la hechura de la política; Contexto de producción: que estudia la letra, la escritura de textos normativos articulados con el lenguaje de interés público; Contexto de la práctica: caracterizado por la puesta en acto de las políticas; Contexto de los efectos: vinculado a la instalación de la política en la vida cotidiana, transformaciones, identidades y valores; y Contexto de las estrategias políticas: cuyos aportes mejoran las políticas.

Contexto de influencia: Inscripción socio-histórica de la política educativa.

La Junta Nacional de Coordinación Política, integrada por varias agrupaciones partidarias permitió la llegada del “peronismo”¹ al gobierno argentino (1946-1955), promoviendo la construcción del rol regulador y planificador del Estado en materia económica, social, cultural y política. La crisis mundial, ante el escenario de posguerra, condujo a la industrialización sustitutiva de importaciones, apareciendo en la escena nacional un sector industrial naciente, con la presencia de grandes masas urbanas convocadas por la industria, concentradas en gran medida en la provincia de Buenos Aires, estas condiciones globales y regionales promueven el crecimiento poblacional por migraciones internas e inmigraciones europeas y de países limítrofes, conformando lo que se denominó la “clase obrera”; la presencia de estos nuevos sujetos, exigió al Estado dar respuesta a las necesidades y demandas, a partir de la gestión de políticas sociales de inclusión en el mundo del trabajo y en espacios culturales.

¹ Si bien el triunfo electoral de 1946 que sostuvo la candidatura de J.D.Perón fué obtenido por el Partido Laborista en su mayoría y la UCR Junta Renovadora y el Partido Independiente, un año después se fusionó en el Partido Justicialista, coloquialmente llamado peronismo.

La gestión del Estado de Bienestar, implicó pensar que “La matriz de las condiciones de vida se encuentra en el trabajo, ya que en el ámbito laboral se fundan y configuran las formas de participación en la distribución de los beneficios producidos y acumulados; se conforman las condiciones de acceso al consumo y, en buena medida aún, también se escribe un capítulo fundamental de la producción de identidad, reconocimiento y subjetividad” (Danani 2009:31). La igualdad escolar propuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común, algo que todos los ciudadanos pudieran compartir, un bagaje mínimo de conocimientos, para formar una nación, (cualquier escuela comparte el mismo programa, la misma orientación pedagógica y la misma forma de seleccionar a sus docentes), necesitando además preparar a cada uno para un puesto de trabajo que le era asignado en el orden social, “estó jamás fué cuestionado por el movimiento obrero”(Dubet, 2011.27). Desde ese escenario antagónico la filosofía planificadora del Estado, en el periodo citado, consideró a la educación como un producto de la ampliación de las políticas sociales. Hacia 1946, la educación se trataba de uno de los aspectos más visibles de la gestión del Gobernador Domingo Mercante², el Estado intervino para garantizar derechos sociales de los ciudadanos, entre ellos el derecho social a la educación, que en la Provincia de Buenos Aires, dada la diversidad que la caracteriza, dio lugar a situaciones centradas en la preocupación que distintos sectores expresaron ante la cuestión del “analfabetismo” y la “deserción escolar”, la agenda educativa tomó estado público alrededor de estos problemas escolares, lo que implicó la creación y organización de dependencias que compusieron el aparato institucional, para lograr la democratización educativa, es decir “la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados, reconociendo la igualdad inherente a la condición humana y el carácter ciudadano de quienes nacen o viven en sus territorios” (Feldfeber-Gluz (2019:24), e impulsando políticas para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social; el gobierno de la educación, a cargo de Estanislao Maldones³, se centró en una serie de políticas educativas innovadoras.

En ese contexto de complejidad educativa, ante la obligatoriedad y extensión a toda la

² Gobernador de la Pcia de Bs. As (1946.1952) reconocido por la gestión de 1609 obras públicas; durante su gobierno el monto destinado a educación pasó de 57 a 180 millones y finalizó en 471 millones en 1955; los empleados dependientes del área educativa pasaron de 16.550 a 25.550, en su mayoría maestros, y de 83 escuelas provinciales se pasó a 2212, aunque la necesidad de edificios persistió debido al importante crecimiento poblacional (Petitti: 2017)

³ En 1905 la PBA modificó la Ley de Educación Común 2934, acortando a 4 años la escolaridad, bajo pena de suspender al directivo que no lo cumpliera; reforma que se mantuvo vigente hasta 1946. (Hacia 1943 menos del 40% de las niñeces de la provincia completaba la educación primaria)

provincia del nivel primario hasta los 14 años⁴, con la presencia en las escuelas de la “nueva niñez” consecuencia de la posguerra, el proceso de industrialización creciente, la prohibición del trabajo infantil,...la escolarización de las infancias tomó interés público y el Estado tomó la decisión, hacia 1946, de hacerse cargo de las problemáticas de la “Alfabetización” y “Abandono escolar”, dejando de considerarlas como situaciones que corresponden a la vida privada familiar-individual.

Ante este nuevo paradigma, que desplazaría del primer plano la “familiarización” de la responsabilidad escolar primaria y posescolar, el Estado responsable resignificaría el problema de la mejora de las condiciones de escolarización como garantía de igualdad e inclusión social; “sin intervención pública y sin proyecto social capaz de atenuar los mecanismos desiguales, las sociedades democráticas no sobrevivirían a la cuestión social y a las heridas inferidas por el funcionamiento de un capitalismo sin contenciones” (Dubet, 2011: 20); así en el entramado socio-político-gubernamental, por parte del Estado, tomó fuerza la idea de la orientación profesional de jóvenes egresados del nivel primario y la necesidad de contar con técnicos en el gobierno de la educación que abordaran el diseño de políticas educativas para la distribución de oportunidades⁵, esto se plasmó en relatos y discursos que sustentaron el proceso de construcción y surgimiento a inicios de 1948, de una Comisión de Orientación Profesional Posescolar, que tomaría el problema público para proyectar un Instituto de Orientación Profesional; este proceso fué encadenándose a otros, recontextualizados y reinterpretados por diversos “actores claves” dando lugar al Instituto de Psicología Educacional y posteriormente a la Dirección de Psicología Educacional (1948), integrada por funcionarios con saber técnico y cuyo objetivo fuera: dar orientación profesional a los egresados de escuelas primarias, articulando su accionar con el mercado de trabajo, y atender a niños con problemas de conducta, alumnos adultos de escuelas cárceles y niños con enfermedades físicas.

Las investigaciones realizadas, ubican a la Inspectora de escuelas primaria para niños excepcionales y escuelas de cárceles de La Plata, Alba Chaves de Vanni, que como una actora

⁴ Las estadísticas oficiales estimaban que entre los años comprendidos entre 1946 y 1955, la matrícula de escuelas primarias que funcionaban en la provincia de Buenos Aires, incluyendo nacionales y privadas, se elevó de 480 mil a 712 mil (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Memoria 1960, La Plata)

⁵ En palabras del Gdor Domingo Mercante (1948), En *Labor técnica pedagógica y administrativa* : “la libertad y la igualdad sólo pueden existir bajo ciertas condiciones sociales, aptas para su florecimiento. Crear condiciones sociales es función del Estado que debe intervenir para regular los procesos económicos de la colectividad, asignar a la propiedad privada una función social; equilibrar la base de la relación económica entre patrón y obrero; proteger al débil y asegurar a todos los hombres salarios decorosos, vivienda higiénica, sano esparcimiento y acceso a los bienes culturales. Sólo un Estado organizado conforme a estos lineamientos puede asegurar la justicia social y la efectiva democracia....” Archivo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

clave de ésta política, plantea la importancia de contar especialistas⁶, un médico psiquiatra, y un especialista en educación y psicología” (Munín,1990:7). Así queda conformada la comisión organizadora por profesionales, de áreas de Educación, Asistencia Social, División Psicopedagógica de la Dirección de Protección de Menores; el psiquiatra Dr. Serebrinsky y el psicólogo y profesor Bernstein; que impulsa la agenda formal de gobierno a partir del planteo creativo del problema de intervención para dar soluciones a las causas de las dificultades de aprendizaje, ausentismo y abandono escolar en el nivel primario de la provincia. Los gobiernos entendieron progresivamente que para representar realmente los intereses y resolver efectivamente los problemas de la educación pública y el bienestar social, se requería de la llamada “mediación técnica”. Es interesante señalar, que el planteo creativo del problema de intervención, excedió la “orientación profesional”, y constituyó característica fundante y legitimadora de esta política educativa innovadora, y a su vez compleja, a la hora de la puesta en acto en territorio, incluso hasta la actualidad.

Teniendo en cuenta que no existía formación sistemática en la disciplina dentro de las universidades latinoamericanas, los “departamentos” y “filiales” de la Dirección de Psicología⁷, se integraron por maestros seleccionados por miembros de la Comisión Organizadora a través de entrevistas personales priorizando, la juventud y formación terciaria de los postulantes, que recibieron nociones generales de psicología y técnicas de trabajo por parte de J. Bernstein y B. Serebrinsky⁸. Estos agentes fueron denominados “asistentes educacionales” y sus principales tareas consistían en: Entrevistas al maestro a partir de la “ficha escolar anual” que completaba este último con el padre; confección de ficha social con el alumno y toma de tests de inteligencia verbal, lógica y espacial. A cargo de médicos se encontraba el Examen físico.

Es clave mencionar que al replantearse la creación del Instituto de Psicología Educacional, no aparecen explícitamente datos que justifiquen la ampliación del objetivo de “orientación profesional”, sin embargo, el consenso y aceptación política del proyecto habría sido legitimado por seguir cumpliendo con la política educacional bonaerense y dar soluciones a los problemas escolares que se presentan para la gestión, en cuanto a la mejora de la calidad

⁶ Siendo seleccionados el Dr. Bernardo Serebrinsky, conocido psiquiatra que realizaba experiencias de orientación profesional en Córdoba, y el Profesor Jaime Bernstein, quien se dedicaba a la psicometría y la psicología vocacional (socio fundador de la editorial Paidós).

⁷ Política afianzada legalmente en la Constitución Nacional, 1949 Cap IV, ítem 3. La orientación profesional de los jóvenes, concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad.

⁸ En coincidencia con el desarrollo de la Psicología escolar en Europa, y la difusión del prestigio de la psicología en toda América. Más adelante, en 1957 se crearía la Carrera de Psicología, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A

educativa, el desarrollo de aptitudes de alumnos, además de descongestionar funciones de la Inspección General, absorbiendo el área de pedagogía especial, criterio vigente posterior al derrocamiento de la democracia, hacia fines de 1956, en que se crea . mediante decreto 4.543⁹ la Dirección de Psicología y Asistencia Escolar¹⁰, cuya estructura organizacional se reglamentó a partir del objetivo de la “Atención a la heterogeneidad educacional” encuadrada en el estudio de la personalidad integral e indivisible del sujeto para promover políticas de igualdad de oportunidades e inclusión social.

Contexto de producción: Comunicaciones, Documentos, Leyes en escenarios complejos.

En la revisión documental que pautan objetivos y acciones prioritarias del dispositivo, asignadas a “asistentes” (hoy “orientadores”) a través de los cambios de gestiones, es posible identificar categorías que caracterizan la trayectoria de esta política en los enunciados prescriptivos de roles y prácticas de sus actores en el escenario escolar: Diagnosticar, clasificar, diferenciar, asistir, derivar, atender, prevenir, promover, orientar, acompañar, fortalecer, responder, formar, proyectar, intervenir, garantizar , articular,...Si bien los estudios realizados sobre esta política son limitados y dispersos, y las fuentes primarias digitalizadas se hallan desde el año 2000, es posible recuperar información en fuentes secundarias que forman parte del estado del arte, el documento oficial de DPyASE de 1956 en que se reglamenta “tiene como misión resolver por medios técnicos los problemas de orden social, psicológico y educacional que afecten al escolar y al adolescente [...] investigando las causas directas e indirectas que los provocan, para lo cual su acción se extenderá al núcleo familiar y social del educando y del educador a fin de proporcionar consejos y soluciones necesarias conformes a las características e idiosincrasias. [...] La estructura de filiales distribuidas en ciudades de la provincia contarán con un inspector, un jefe de filial, asistentes educacionales y sociales que diagnostican, seleccionan y organizan grados diferenciales de la Dirección de enseñanza diferenciada, realizan reeducación psicopedagógica y tratamiento en la Clínica de Orientación Psicopedagógica; proveen consejo profesional a egresados de nivel primario, la asistencia social coordina con servicios asistenciales hospitalarios y reorganiza el fichero social”(Munin,1990:115). Hacia 1957 los docentes técnicos se incorporan a las escuelas

⁹ Información recuperada el 5-11-22 en <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B02%20%282007%29.pdf>

¹⁰ Primera dirección técnica de la Dirección General de Escuelas de la Provincia considerada clave para crear un estrecho acercamiento entre la técnica psicopedagógica y sociológica moderna y la escuela

primarias formando el Departamento de Psicología Educacional, cuyos integrantes se denominan Asistente Social, Asistente Educacional y Reeducador Fonético; al producirse la novedad del llamado “Grado A” al que asisten alumnos diagnosticados “normales pero con diferentes ritmos de aprendizaje”, se crea el puesto de “Maestra de grado A”¹¹ dependiente de la DPyASE.

En 1960, se crea un Gabinete de Orientación Vocacional y Selección Profesional que hace su primera incursión en escuela secundaria técnica; durante la década siguiente se amplían los servicios a todos los niveles educativos, continuando los mismos lineamientos para la asistente educacional y social. Si bien las prescripciones normativas se sostienen ante los cambios de gobiernos (democráticos o dictatoriales) se transforman las técnicas diagnósticas ya que se incorporan egresados de la carrera de psicología con una fuerte impronta psicoanalítica y de trabajo grupal, lo que produce una modificación de la línea teórica y técnica de la Dirección. La capacitación de trabajadores comienza a cursarse en Institutos de Formación Docente o Universidades, este periodo que va de 1973 a 1976, produce un cambio sustancial en el planteo de trabajo de la Dirección hacia los integrantes de servicios o estructuras en territorio, (Equipo Escolar, Equipo Móvil, Centro Educativo Complementario, Centro de Orientación de Recuperación Escolar), se les solicita que envíen su propuesta o proyecto de trabajo a la Dirección para que esta sea evaluada en función de las necesidades de cada lugar; este movimiento sumado al replanteo del abordaje asistencial de la Dirección ante la necesidad de una modalidad de trabajo de prevención y promoción de la salud comunitaria centrada en todo el grupo escolar, forma parte del nuevo proyecto político para la democratización del acceso y permanencia en el sistema educativo y la promoción de las relaciones entre instituciones educativas y comunidad. La DPyASE participa del proyecto político de transformación de la escuela para entender que el abordaje del fracaso escolar implica una nueva concepción de desigualdad que considera las condiciones de escuela-familia-comunidad para la transformación y no a lo individual del alumno, que es producto de ellas: “El enfoque de la tarea sería predominantemente preventivo, apuntando a reconocer las causas estructurales de los problemas en el ámbito educativo y a promover su enfrentamiento integral, en conjunto con otras instituciones y sectores de la comunidad en los niveles locales, como en aquellos de más alta centralización”¹²

¹¹ Este puesto de trabajo planteado en el Decreto provincial 6013/58, se fué resignificando de acuerdo a los cambios de paradigmas descriptos, denominado “Maestra recuperadora” (1978) y “Orientadora de Aprendizajes” (2007) a efectos de la práctica en territorio enmarcada en la ley de educación provincial (2011).

¹² Buenos Aires (Pcia); Ministerio de Educación, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1973), “Guía de trabajo” p.8.

Durante el llamado “proceso represivo dictatorial” que se extendió por toda latinoamérica, y que produjo en Argentina (1976-1983) miles de muertes y desapariciones, “sucede un desmantelamiento estructural del sistema educativo; en la DPyASE desaparecen dependencias, asesorías, filiales y estructuras de atención, aunque se conservan los Equipos de Escuelas, Equipos Interdisciplinarios (solo a nivel región prestando atención médica y psicopedagógica) y los Centros de Educación Complementaria; continúa el enfoque preventivo, se legitima un grado recuperador y el apoyo al docente sin priorizar familia ni comunidad. Se deslegitima la función de apoyo técnico de la Dirección, la asistencia social es relegada a tarea descriptiva de la población escolar, debido a la persecución y acoso ideológico la Dirección pierde gran cantidad de personal especializado, por cesantías, renuncias y jubilaciones, se interrumpe la producción científico-técnica y los registros documentales”. (Munin.1990:153-158)

Con la recuperación de la democracia hacia fines de 1983, la DPyASE es nuevamente convalidada en su función de apoyo técnico y durante la “gestión radical”¹³, hasta 1987, su principal objetivo es promover la participación democrática de la comunidad y de los actores del sistema educativos través de proyectos autogestionados para mejorar la calidad de aprendizajes y la calidad de vida, profundizando el enfoque preventivo.¹⁴ El período se caracteriza por la dependencia del nivel técnico al nivel político partidario, condicionando los lineamientos de la política educativa a las diferentes gestiones; se plantea la modalidad de talleres temáticos (participación comunitaria, educación sexual, orientación vocacional, drogadicción) como prácticas en las escuelas, y se producen guías de trabajo instructivas llamadas “circulares” que pautan las formas de orientar los aprendizajes y encarar el fracaso escolar, entendido como responsabilidad de la escuela. El trabajo de los integrantes del “gabinete psicopedagógico social” reside en el diagnóstico, orientación a docentes y familias, derivación y el apoyo del maestro recuperador en el aula. De acuerdo con Munin (1990), la nueva concepción de “Fracaso Escolar” cierra el ciclo iniciado en 1948, de selección y diferenciación de la población escolar, “re-normalizada” a partir del enfoque preventivo que vuelve la mirada hacia la totalidad de estudiantes.

En la Circular 20/1986 se redimensiona lo social como aspecto fundamental de la educación, ubicando la función de la escuela en la comunidad y, por lo tanto, el Equipo Asistencial (antes Equipo de apoyo), transforma su intervención, se propone una mirada en lo grupal por sobre

¹³ Presidencia democrática argentina (1983-1989) a cargo del Dr. Raul Alfonsín candidato de la Unión Cívica Radical.

¹⁴ Orsini, A (1987) “Editorial” en Conocer y Participar (DPyASE) Pcia de Buenos Aires, año IV, N°14, p.2

lo individual. En otras palabras, se tomó la decisión de trabajar de forma indirecta con los estudiantes y acompañar a docentes y directivos, transformando la intervención de los equipos en asesoramientos.. Aparece por primera vez la idea de Equipo que, ocupa un lugar como rama de apoyo en el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela, de esta manera, los Asistentes tomaron distancia de la intervención individualizante(Greco-Eichenbronner, 2018). Durante la presidencia del Dr. Menem, denominada Menemismo(1989-1999) no se producen lineamientos de trabajo específicos para la DPyASE, aunque, se inicia un desplazamiento de la psicometría como práctica central de los integrantes de equipos escolares, aumentan los cargos de inspectores, surge la estructura de “Equipo Zonal”, cuyos integrantes, orientadores representantes de las escuelas constituyen un espacio de intercambio y de puesta en marcha de proyectos referidos a las situaciones de las escuelas, equipo que se mantiene hasta 2004.

Es importante mencionar que durante este periodo se producen hitos significativos en materia de Derechos de Infancias y Adolescencia, la Convención Internacional por los Derechos del Niño, que Argentina ratificó en 1990, otorgando rango constitucional en la reforma constitucional de 1994, previamente se sanciona y reglamenta la Ley Federal de Educación y su correlativa a nivel provincial que establece “el derecho de enseñar y aprender , y la responsabilidad indelegable del Estado de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes”; mediante la ampliación de 3 años la educación primaria o Educación General Básica y su obligatoriedad y, el nivel secundario Polimodal, se inscriben en el sistema nuevos sujetos “estudiantes Adolescentes” y “ docentes Adultos” ambos en búsqueda de espacios de inclusión social. Con la instauración del modelo neoliberal en las políticas públicas se inicia un periodo de crisis socio-económicas signados por fenómenos de recesión, hiperinflación, desocupación, seguidas de rebeliones que ponen en jaque la democracia y generan padecimiento y exclusión en grandes masas poblacionales. El sistema educativo no queda exento de la crisis constituyéndose hacia fines del siglo, en un escenario de conflictos políticos-sociales-sindicales, en relación a procesos de privatización que producen el desmantelamiento y fragmentación del sistema público de enseñanza. La DPyASE en el ámbito de lo escolar modifica el nombre de Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) para denominarlo Equipo de Orientación Escolar (EOE), cuya función es pedagógica e interdisciplinaria y se focaliza en garantizar la Ley Federal de Educación, participando en el Diagnóstico Institucional (Corrosa; López y Monticelli, 2006)

Los dramáticos efectos sociales de la crisis político-económica de 2001-2003 generan un

impacto demoledor caracterizado por altos niveles de pobreza, indigencia, desempleo, y exclusión social, asociados al aumento de los niveles de desnutrición, sufrimiento social, violencias y afectaciones en los vínculos y la salud mental de infancias, adolescencias y familias con la emergencia de fenómenos de reclamo y supervivencia como “cartoneros” “piqueteros” “merenderos” “trueques” “comedores barriales” que junto a la escuela intentan paliar las necesidades básicas insatisfechas de miles de estudiantes, en este periodo los integrantes de la MPCyPS suman sus prácticas a acompañar a la comunidad en la emergencia socio-sanitaria, económica y educativa promoviendo redes solidarias y articulando con sectores barriales, para sostener las metas que plantea la ley provincial de educación 11612/95, de transformación educativa en vigencia “prevenir, asistir, garantizar oportunidades y posibilidades, complementar acciones con ámbitos que aseguren el principio de equidad” proponiendo “la descentralización de las decisiones para la mejora de las prácticas” que en un contexto de exclusión social prioriza la intervención sobre lo preventivo grupal, el aprender y el convivir.

Con la asunción a la presidencia del Dr. Néstor Kirchner, se inicia un periodo de reconstrucción de la institucionalidad y la economía argentina; se introducen cambios en la intervención del Estado-Nación en las escuelas, que son acompañados mediante leyes centradas en ubicar a la infancia y Adolescencia como Sujeto de Derecho, desde este enfoque el Estado debe garantizar el cumplimiento de sus derechos; Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Ley N° 13298) y la Ley Provincial de Educación (Ley N° 13688)

Durante estos años la DPyASE se reestructura de acuerdo al nuevo paradigma elaborando documentos que promueven prácticas de promoción de derechos y participativas, ocupando el rol en la inclusión a través del aprendizaje y la convivencia.¹⁵ A partir de 2007 cambia su denominación a Dirección Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (MPCyPS) y se inicia una extensa producción de documentos que definen al dispositivo como Modalidad Educativa en el marco de la Ley de Educación Provincial.

Por primera vez desde sus inicios se inscribe legalmente como estructura del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en 2011, a través de la sanción de la Ley de Educación 13688 que, en el Título II, art 21, incluye (a diferencia de la Ley de Educación

¹⁵ Com. 3/2006; Aportes para repensar las prácticas de los agentes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar desde el paradigma de la Promoción y Protección integral de los Derechos de los Niños. DGCE, Buenos Aires.

Nacional)¹⁶, la “Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como garante de la obligatoriedad y la promoción de derechos, mediante acciones que aseguren educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales” ; y define, en su art. 22, a las Modalidades del Sistema Educativo como, “aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación, articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Provincia”. Asimismo, en el Cap. XII, art 43, de la citada Ley de Educación Provincial, se define específicamente como “la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementan, enriqueciéndola.”

Contexto de la práctica: Espacios, tiempos, sujetos, representaciones y sentidos.

La conformación de las estructuras territoriales en las que se desempeñan los responsables de la puesta en acto de políticas educativas de la MPCyPS, se conforman de acuerdo a la ley por: *Centro Educativo Complementario (C.E.C); Equipos de Orientación Escolar (E.O.E), Equipos Interdisciplinarios Distritales para infancias, adolescencias y familias (E.I.D) y Equipo Distrital de Inclusión (EDI), supervisados por Inspector areal educativo (I.E.A).*

Estos equipos técnicos realizan tareas de orientación dentro de las instituciones escolares como planta permanente o ante situaciones puntuales a nivel distrital, accediendo a sus puestos de trabajo en el marco de las pautas del Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires¹⁷ ocupan cargos de Orientador Fonoaudiológico, Social, Educacional y de Aprendizajes. Una de las características distintivas de estas estructuras es que sus agentes cuentan con formaciones técnicas heterogéneas para ocupar el puesto de trabajo docente; egresados universitarios especialistas en fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, sociología, trabajo social; o con formación terciaria en institutos de formación

¹⁶ La LEN 26206/06 no incluye esta modalidad, y prevé en su art.17 que “ Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

¹⁷ Ley 10579, que regula Derechos y Obligaciones de trabajadores de la Educación en la Pcia de Bs. As. https://abc2.abc.gob.ar/rh/sites/default/files/ley_10579_0.pdf

docente: profesorado en psicopedagogía, pedagogía, y otras certificaciones avaladas por un Nomenclador de Títulos habilitantes vigentes. Acceden al puesto de trabajo, quienes hayan cursado la mitad de su carrera y que en algunos casos deben haber realizado previamente Capacitación Pedagógica, pautada a nivel estatal.

Si bien estos agentes son considerados por el sistema trabajadores de la educación a los efectos administrativos, y designados normativamente como “orientadores”, durante el recorrido de trayectoria de esta política educativa aparecen señalados como “asistentes”, “gabinetistas”, “orientadoras” “profesionales” “técnicos”, denominaciones que hacen referencia a funciones asignadas durante los diferentes trayectos, los cuales persisten hasta la actualidad. En el caso de concursar cargo jerárquico pasan a denominarse “inspectores”, “supervisores”, “secretarios”; siendo el marco normativo legal del trabajo del orientador pautado por el art.83 del Reglamento General de Instituciones educativas de la Pcia de Bs. As. , donde las categorías prescriptivas refieren a: promocionar, intervenir, derivar, garantizar, participar, aportar, articular, favorecer, planificar, preparar, organizar, diagnosticar, acompañar, orientar, impulsar, afianzar, registrar como garantía del derecho social a la educación y a las trayectorias escolares.

Al respecto y a modo de aproximación al estudio de campo, en el contexto de una actividad desarrollada en un distrito norte del conurbano bonaerense, se propuso a noveles¹⁸ integrantes de estructuras territoriales, de la Modalidad, plantear una analogía sobre su prácticas en territorio, resultando significativas las respuestas obtenidas, ya que hacen referencia a la experiencia de “estar en una montaña rusa”, “ en una aventura” “enfrentarse a la diversidad, a la incertidumbre y lo imprevisto” y acciones como “navegar”, “desafiar”, “abrir muchas puertas a la vez”, “intentar mantener una agenda en un contexto que irrumpe lo emergente todo el tiempo”; la utilización de esta técnica pretende utilizar las comparaciones para poner en evidencia la naturaleza figurativa del sistema conceptual y de la experiencia cotidiana, a fin de presentar el análisis de estas mismas como una alternativa válida para explicar lo que hacemos y por qué. “Las metáforas representan la estructura a través de la que percibimos, pensamos y actuamos” ...“existe evidencia de que las metáforas penetran nuestra vida diaria, no sólo al nivel del lenguaje, sino del pensamiento y la acción” (Contreras. 1998:58).

¹⁸ En agosto de 2020, en contexto de pandemia, el gobierno de la Pcia de Buenos Aires decidió la creación de 1306 puestos de trabajo en la Modalidad, de los cuales 467 son orientadores educacionales y sociales. El distrito en estudio se conforma de 160 integrantes en la estructura territorial de Equipos de Orientación Escolar (EOE), en esta instancia de estudio participaron 30 integrantes, 20 de los cuales cuentan con antigüedad menor a 2 años en la MPCyPS y en el sistema educativo educativo en general. Los resultados compartidos son a título de muestreo previo al diseño de experiencia de campo.

El afianzamiento de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (DPyASE) implicó, además una complejidad de los procesos por los cuales se fué conformando el cuerpo normativo que definieron las diversas y heterogéneas tareas planteadas para los integrantes de esta agencia, y las tensiones, rupturas y continuidades que las atraviesan, así, en el extenso periodo que mantuvo esta denominación(1956-2006) las continuas transformaciones político, económicas, culturales y sociales, dieron lugar a definiciones, sentidos y representaciones, algunos en constante movimiento y otros que buscaron afianzarse y legitimarse como lo propio y tradicional del dispositivo, esta misma situación se reitera en el período 2007 a la actualidad, al constituirse en Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (MPCyPS), que más allá de haber logrado su inscripción en la Ley, sistematizando metas, objetivos, roles y funciones, continúan en tensión los sentidos de la práctica ante la puesta en acto de la política educativa, dado que “ La distribución de los bienes y servicios nunca sigue una lógica neutra ni se ajusta a un mercado perfecto, sino que pasa por los filtros de la cultura, que inciden en la determinación de la proporción de riqueza que reciben cada individuo y cada grupo” (Reygadas.2020:201), en consecuencia, los posicionamientos profesionales, subjetivos y políticos de los sujetos trabajadores de esta agencia, se sustentan en representaciones que definen sus prácticas vinculadas a “derechos”, “inclusión” y “justicia social”, dado que “la desigualdad no solo es resultado de la distribución asimétrica de ventajas y desventajas en una sociedad, sino como expresión de relaciones de poder mediadas por la cultura, que son cuestionadas, producidas y reproducidas por procesos simbólicos fundamentales en la definición de grupos sociales, base sobre la que operan otros procesos simbólicos” (Reygadas.op.cit)

Durante la revisión de la trayectoria de esta política educativa se han podido identificar continuidades en relación a los objetivos y propósitos que dan sentido a las intervenciones prescriptas para los sujetos, ante la puesta en acto, estos se articulan alrededor de tres conceptos principales: “igualdad”, “inclusión” y “derechos”, los que se reiteraban en toda la trayectoria, desde “mejorar las condiciones de escolaridad como garantía de igualdad de oportunidades e inclusión social” en sus inicios y hasta la actualidad, “asegurar educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales”, “garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Provincia”; si bien estas concepciones han sido resignificadas en los diferentes momentos del ciclo de esta política, es necesario señalar que la diversidad de

miradas, voces, traducciones y posiciones técnicas, políticas, académicas y territoriales respecto de lo educativo y del proceso de escolarización de las infancias, adolescencias y juventudes, constituyen una característica fundante y legitimadora de esta política educativa, a la vez la mayor complejidad para su consecución en el contexto de la práctica, al respecto, indagar sobre las traducciones que, desde las estructuras territoriales de la MPCyPS, tienen lugar a la hora de la puesta en acto de las políticas educativas, se considera relevante para profundizar sobre esta complejidad.

“ Por medio de símbolos, los seres humanos no solo establecen diferencias y fronteras en una realidad continua, también hacen lo contrario, afirman continuidades y afinidades” (Reigadas,2020)

Bibliografía de referencia

Aguiar Villanueva, Luis F (1993). Problemas públicos y agenda de gobierno. Porrúa. México

Ball, Stephen J (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 2 y 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>

Chiara, M; Di Virgilio, M (2009) comp. Gestión de la política Social. Conceptos y herramientas. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017.

Contreras, I. (1994). El análisis de las metáforas que utilizamos diariamente: Una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente. *Revista Educación* , 18(2) 57-72. doi: 10.15517/revedu.v18i2.12683

Corrosa, Norma; Edith Lopez y Juan M. Monticelli (2006). El trabajo social en el área educativa: Desafíos y perspectivas. Buenos Aires: Espacio.

Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social. Buenos Aires , Siglo XXI editores.

------(2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario) Siglo XXI editores, Argentina; Cap. I

Feldfeber, M y Gluz, N (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo. Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Recuperado en <https://repositorio.flacoandes.edu.ec/bitstream/10469/15843/1/RFLACSO-EPP13-2-Feldfeber-Gluz.pdf>

Gordón, A. S. (2007). *La metáfora como recurso terapéutico en la terapia familiar sistémica* (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay, Ecuador, Cuenca. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1058/1/06246.pdf>

Greco, M. Beatriz y David Eichenbronner (2018). Psicología y educación: historización de un discurso. El caso de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. Anuario de Investigaciones, vol. XXV, 2018. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Munin, Helena (1990) La Dirección de Psicología: El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo. Tesis de Maestría. Flaco. Buenos Aires. Argentina

Petitti, Eva María, (2017) Más allá de una escuela peronista. Políticas Públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)

Reygadas, L. (2020) Cap. 8: La construcción simbólica de las desigualdades; en : Jelin, E, et. al. Repensar las desigualdades, 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siglo XXI Editores. Argentina 2020.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf

Citaciones: