



**Doctorado en Ciencias Sociales
FLACSO – Argentina**

Autor

Gabriel Eduardo Bayeto

Directora

Dra. Perla Zelmanovich

Las prácticas de Psicólogos-as de los Departamentos de Orientación Escolar (DOE) en escuelas medias públicas de la CABA: tensiones y dilemas entre normativas y demandas (2011-2019).

Fecha: 30 de Marzo de 2021

Resumen

La tesis que aquí presentamos estudia las prácticas de Psicólogos-as en los Departamentos de Orientación Escolar (DOE) en escuelas medias públicas pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que reciben estudiantes en situación de vulnerabilidad social, en el período entre los años 2011 y 2019.

En el marco de las políticas públicas de la jurisdicción estudiamos la inscripción histórica e institucional de sus funciones, contrastando las normativas con lo que ocurre en las prácticas efectivas en el período abordado, en el cual un proceso de burocratización profesional acompaña la protocolización de sus intervenciones, en particular las que se relacionan con la presunción de vulneración de derechos de los-as estudiantes.

Esta tesis se enmarca teóricamente en el campo del Psicoanálisis desde una perspectiva transdisciplinaria en diálogo con las Ciencias Sociales: Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología, Ciencia Política, entre las más relevantes. Introducimos el problema de investigación mediante la categoría de síntoma en sus dimensiones social, institucional-escolar y subjetiva. Por esta vía de análisis se visibilizan tensiones y dilemas entre lo administrativo y lo pedagógico cuyos efectos son estudiados a partir de experiencias particulares de intervención. Mediante el estudio de casos múltiples, con una modalidad de abordaje etnográfico, y desde el enfoque de una clínica socio-educativa ingresamos a la construcción de los mismos a partir del trabajo con estudiantes singulares. Valiéndonos del paradigma de inferencias indiciales, y junto a otras estrategias metodológicas, como las entrevistas, el análisis documental, y un relevamiento cuali-cuantitativo fuimos arribando a los hallazgos que presentamos.

Analizamos las tensiones que se producen entre las normativas que prescriben las funciones profesionales y las complejidades de las demandas que se presentan, ante situaciones que interpelan las responsabilidades institucionales y que resultan paradigmáticas del trabajo con adolescentes-

estudiantes en el ámbito escolar: violencia intra-familiar, abuso sexual, y manifestaciones impulsivas entre otras.

Las conclusiones de esta investigación introducen la dimensión ética y política del acto profesional orientado a la inclusión efectiva de sujetos adolescentes en el lazo educativo en el marco de las dinámicas institucionales en las que se insertan, donde operan lógicas discursivas que inciden en la posición de los-as profesionales Psicólogos-as de los DOE.

Palabras Clave: Escuela media - Psicólogos-as – Departamento de Orientación Escolar – Normativas

Abstract

The thesis we are presenting here examines the practices of the Psychologists in the Departments of Educational Orientation -DOE- (Educational Guidance Department) in the public secondary schools pertaining to the Government of the City of Buenos Aires that receive students in situations of social vulnerability between the years of 2011 and 2019.

Within the frame of this jurisdiction's public politics we examine its functions and their historical and institutional inscription, contrasting the regulations against what occurs with the effective practices of the stated period, in which a professional bureaucratic process accompanies the protocolizing of its interventions, particularly those that relate to the presumptions of infringements on the rights of the students.

This thesis is theoretically framed within the field of Psychoanalysis from a transdisciplinary perspective that dialogues with social sciences, with Educational Psychology, Pedagogy, Sociology, and Political Science being among the most relevant. We introduce the issue of the study by examining the symptom category across social, educational-institutional, and subjective dimensions. Through this medium of analysis, the tensions and dilemmas between the administrative and the pedagogical are viewed and studied along with their effects starting from the point of specific intervention experiences. Through the study of multiple cases with an ethnographic approach modality and a clinical, socio-educational focus, we construct the cases by working with singular students. Basing it on the evidential paradigm, along with other methodological strategies like interviews, a documented analysis, and a qualitative-quantitative survey, we arrived at the findings we are presenting.

We studied the tensions created between the regulations that prescribe the professional functions, and the complexities of the demands and calls for support that occur in situations that challenge the institutional responsibilities

and result paradigmatic when working with adolescent students in the school environment: intra-family violence, sexual abuse, and impulsive manifestations among others.

The conclusions from this study introduce the ethical and political dimensions of the professional functions oriented toward the effective inclusion of adolescent subjects in the educational bond of the institutional dynamics in which they are inserted and those that also operate amongst the discursives of the logic that take place for the professional Psychologists of the DOE in their position.

Key words: Secondary schools – Psychologists - Educational Guidance Departments - Normatives

Dedicado a la memoria de mi padre Eduardo Enrique Bayeto, quien tanto me alentó para poder cumplir este objetivo, y en su nombre a mis afectos.

Un agradecimiento especial a Perla Zelmanovich quien me acompañó en este largo proceso con su capacidad insuperable y su gran generosidad.

Agradezco también a todos aquellos que colaboraron desde los inicios, y de distintas maneras me alentaron y motivaron a concretar la realización de esta tesis en sus distintas instancias de investigación.

A Susana Zima por su trabajo corrección, a Fernando Gargano por la edición, a Marjorie Sanchez por su traducción.

A todos los profesionales, docentes, y colegas que aportaron en distintos momentos del recorrido con sus relatos, experiencias, datos, puntos de vista y orientaciones de análisis: Carola Martinez, Roxana Perazza, Fabiana Guzzini, Fernanda León, Mario Shilman, Silvia Álvarez, José Calarco Mariana Aliteri, Nora Nardo, Luis Calvo, Olga Díaz, Mariángeles Leiva, Andrea Santacruz, Iris Ferreira, Carlos Iñon, María Laura Ruiz, María Luisa “Marilú” Castillo, Julia Gomez Tey, Paula Nese, Luciana Belotti, Yesica Molina, Luciana Ramos, Silvana Tissera, Ariana Linevsky, Sandra Ziegler, Miriam Southwell, e Isabella Cosse.

Especialmente a María Luisa Cavagnis por su apoyo en todos estos años.

Índice

Introducción	12
Capítulo 1.....	15
Las prácticas de Psicólogos-as en los Departamentos de Orientación Escolar (DOE). Problema de investigación, abordaje teórico y metodológico	15
1.1 Problema de investigación de las prácticas profesionales en la escuela: entre normativas y demandas	15
1.1.1 Contextualización del tema de investigación.....	15
1.1.2 Definición conceptual del problema de investigación	19
1.2 Preguntas de investigación que orientaron el recorrido	22
1.3 Marco teórico y objeto de estudio: las prácticas profesionales de Psicólogos-as en las escuelas desde una perspectiva transdisciplinaria con el aporte del Psicoanálisis.....	23
1.4 Estrategia metodológica:.....	30
1.4.1 Variables que organizaron el trabajo de campo.	34
1.4.2 Dimensiones de la práctica institucional en relevamiento “in situ” de los DOE en una región y la inserción de Psicólogos-as	37
1.4.3 Otras estrategias empleadas	41
1.4.4 Esquema de la estrategia metodológica	41
Cuadro II: Operacionalización de variables y dimensiones	44
Capítulo 2.....	45
Construcción de antecedentes de investigación y marco de debates educativos: cuestiones preliminares acerca de las prácticas de Psicólogos-as de los DOE ante las demandas actuales.....	45
Introducción	45
2.1.1 Inscripción histórica de los debates educativos desde la mirada Pedagógica y Social.....	46
2.2.2 Inscripción disciplinar de los debates: problemas educativos en Psicología y el aporte del Psicoanálisis	48
2.1.3 Antecedentes de investigación sobre el problema de las prácticas de Psicólogos-as en escuelas secundarias.....	52
2.1.4 Prácticas de Psicólogos-as ante las estructuras de constitución subjetiva y su aporte posible a la inserción de algunos estudiantes en el lazo educativo: inhibición e impulsiones en adolescentes en la escuela	57

Conclusiones	64
Capítulo 3.....	69
Funciones normativas de Psicólogos-as de los DOE y políticas educativas de inclusión: genealogía de sus prácticas y reforma en la escuela secundaria de la CABA.	69
Introducción	69
3.1 Reseña histórica del proceso de institucionalización de las prácticas de los profesionales de los DOE.....	70
3.1.1 Período pre-normativo. (1970-1998)	72
3.1.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos derivados de la crisis socioeconómica en Argentina. (1999-2004)	77
3.1.3 Período post-normativo (2005-2019).....	80
3.2 Las funciones normativas para los-as Psicólogos-as y del equipo del DOE.....	82
3.3 Normativización y prácticas profesionales: las funciones de los-as Psicólogos-as en el marco de las nuevas prescripciones para los DOE.....	85
3.4 Ley de Educación Nacional, reforma Nueva Escuela Secundaria (NES) y los DOE	88
3.4.1 Debates educativos y reforma del curriculum.....	89
3.4.2 Ley de Educación Nacional	90
3.4.3 Nueva Escuela Secundaria (NES):.....	93
3.4.4 Gramática, cultura escolar y cambio en la NES.....	95
3.5 Normativas y modelos de gestión en las políticas públicas: efectos en la dimensión política de las prácticas.....	99
Conclusiones	103
Capítulo 4.....	106
Incidencias de la burocratización y encargo normativo para los profesionales del DOE: análisis documental y de las prácticas como discursos	106
Introducción	106
4. 1.Descripción de dos documentos de trabajo: ¿Un antes y un después?.....	108
4.2 Proceso de institucionalización de las funciones de los DOE: re-significación de su historia a partir del análisis documental.	113
4.3 Burocracias profesionales en el contexto de la educación pública: la dicotomía del profesional y el funcionario como dilema.....	119

4.4 El modelo de gestión pública en la Ciudad: de la fragmentación a la burocratización.....	122
4.5 La protección de derechos de niños-as y adolescentes y las prácticas profesionales: la institución de infancia y adolescencia con el aporte del Psicoanálisis.....	125
4.6 Burocracias y discurso universitario: El saber protocolar entre las prácticas profesionales y el sujeto.....	128
Conclusiones.....	131
Capítulo 5.....	135
Relevamiento de los DOE y la inserción institucional de Psicólogos-as en escuelas secundarias públicas de una región de la Ciudad autónoma de Buenos Aires....	135
Introducción.....	135
5.1 Composición de los DOE en la región y la inserción de los-as Psicólogos-as .	137
5.2 Registro de intervenciones.....	143
5.3 Modalidades y dispositivos de intervención frecuentes de Psicólogos-as.	145
5.4 Motivos de intervención predominantes en el trabajo conjunto con equipos de apoyo externos y la derivación a Psicólogos-as en las escuelas.	147
5.5 La práctica de Psicólogos-as en su función de orientación institucional	150
5.6 La dimensión pedagógica institucional del trabajo en los DOE y la participación de Psicólogos-as en los espacios colegiados y de reunión docente.	152
Conclusiones.....	154
Capítulo 6.....	158
Entre la denuncia y un lugar para la subjetividad: profesionales del DOE ante situaciones de abuso y maltrato.....	158
Introducción:.....	158
6.1 Instancia de partida en el trabajo con la escuela.....	159
6.2 La continuación del trabajo y su seguimiento.....	165
6.3 Lógicas y circuitos que operan en la intervención institucional	168
6.4 La figura del profesional denunciante.....	170
6.5 Del malestar por la ineficacia del discurso burocrático al síntoma institucional	173
6.6 La dimensión subjetiva: un hogar resistido para alojar la subjetividad	174
6.7 Del discurso burocrático al vínculo educativo: la rotación al discurso del analista	177

6.8 El síntoma en la dimensión institucional y su anudamiento con la dimensión social: la disyunción administrativo-pedagógica y los Psicólogos-as en la escuela.	181
Conclusiones	184
Capítulo 7.....	189
Psicólogos-as ante el conflicto institucional y una demanda por manifestaciones de autoagresión (impulsiones) de una estudiante.....	189
Introducción	189
7.1 Presentación de la escena inicial	190
7.2 La situación de la joven en situación de riesgo subjetivo: entre el conflicto y la intervención de los actores	192
7.3 Desenlace del conflicto institucional: al margen de la situación de intervención	196
7.4 Desplazamientos y fugas de la función profesional como efecto	199
7.5 Rol y función de los profesionales, y la posición de los actores partir del encargo.	201
7.6 La posición de los profesionales a partir de la demanda por la situación de la estudiante	205
7.7 El llamado al Otro en la adolescencia y la lógica discursiva institucional: la vulnerabilidad subjetiva e institucional.....	208
Conclusiones	212
Capítulo 8.....	218
Psicólogos-as ante urgencias por violencia intra-familiar: entre dispositivos de inclusión de la subjetividad en el lazo educativo y mecanismos de segregación en el ámbito escolar.....	218
Introducción	218
8.1 Una experiencia de urgencia por violencia <i>intra-familiar</i> en la escuela.....	219
8.2 Intervenciones de la Psicóloga de la escuela ante la situación presentada.....	222
8.3 Del síntoma social y sus modos de tratamiento en la escuela al síntoma subjetivo adolescente a partir del trabajo de Psicólogos-as en el ámbito escolar.....	225
8.4 La transferencia en la intervención de Psicólogos-as en las escuelas y sus efectos	228
8.5 Responsabilidad civil o ética profesional en el dilema del funcionario.....	232
8.6 De la moral regida por el protocolo a la ética profesional: los-as Psicólogos-as entre el encargo normativo y el ético.....	235

8.7 Acerca de los dispositivos de conversación y las prácticas de Psicólogos-as y otros profesionales, docentes y directivos.....	237
8.8 Psicólogos-as en los DOE y su práctica: entre la política educativa y la política del síntoma.....	242
Conclusiones.....	244
Conclusiones Generales.....	247
Tensiones y dilemas de Psicólogos-as en sus prácticas: incidencias de la disyunción entre lo administrativo y lo pedagógico como síntoma educativo	247
1. Las prácticas de Psicólogos-as del DOE en un marco de debates: problema de investigación, objeto de estudio y estrategia metodológica:	247
2. Vulnerabilidades y prácticas de Psicólogos-as ante las estructuras de constitución subjetiva en el ámbito escolar.	251
3. Institucionalización normativa de Psicólogos-as y del DOE: proceso de conformación de burocracias profesionales.....	256
4. Inserción de Psicólogos-as y la figura del Asesor-a Pedagógica en el DOE a partir del estudio cuali-cuantitativo	260
5. La incidencia del discurso en la posición subjetiva de los agentes y el profesional denunciante como figura paradigmática en las prácticas: el ingreso a las demandas desde la dimensión subjetiva	265
6. Política, ética y responsabilidad en la práctica de Psicólogos-as: el dispositivo de conversación como herramienta de lectura.....	270
Referencias bibliográficas	276
Índice de siglas.....	290
Anexo: Cuadros.....	292
Cuadro I: Estrategia de trabajo de campo en dos etapas.....	292
Cuadro II: Operacionalización de variables y dimensiones.....	293
Cuadro III: Periodización del proceso de institucionalización de los DOE.....	294
Cuadro IV: Conformación de los DOE en escuelas de la región.....	295
Cuadro V: Modalidades de registro institucional de intervención de los DOE	297
Cuadro VI: Modalidades y dispositivos de intervención predominantes de Psicólogos-as.....	298
Cuadro VII: Motivos de Intervención del equipo ASE por parte de las escuelas de la región	299
Cuadro VIII: Motivos de derivación a Psicólogos-as en escuelas de la región	300

Cuadro IX: Orientación de Psicólogos-as a docentes respecto del trabajo educativo con estudiantes	301
Cuadro X: Participación de Psicólogos-as en espacios institucionales.....	302

Introducción

Esta tesis es el resultado de una extensa experiencia personal en la que convergieron los recorridos de trabajo profesional como Psicólogo en diversas escuelas públicas de la ciudad. Un punto de encuentro de esta actividad en la que me desempeñé, y de la que se tornó personalmente necesario dejar registro, con la tarea académica y de investigación. Un material diverso y sumamente esclarecedor de las preguntas que me iba formulando contribuyó también a comprender obstáculos y caminos fértiles de la práctica profesional en las escuelas.

Lo que se inició como la posibilidad de pensar la propia práctica, y que se fue plasmado en su escritura, a partir de situaciones de intervención con estudiantes y docentes en la escuela en la que yo trabajaba, fue extendiéndose a la indagación sistemática en el marco de un proyecto de investigación, que posó inicialmente la mirada en las normativas y en la historia de las prácticas, en torno a cómo se fueron instituyendo las mismas en la voz de los protagonistas a través del tiempo. La genealogía de los departamentos y sus normativas fue el primer propósito en este trayecto en el cual salió a la luz el papel relevante de esta dimensión, que mostró los modos de configurar formas y sentidos propios a la función de Psicólogos-as en el ámbito escolar. Ese relato histórico permitió mostrar cómo fueron tejiéndose en el tiempo desde el punto de vista institucional identidades profesionales específicas en el contexto docente, en que se tallaron modalidades propias de la actividad en cada escuela, configurando perfiles cada vez más definidos.

Situamos en el recorrido el contexto que caracterizó la educación y sus desigualdades crecientes a fines de los años 90 y principios del 2000, con debates en el que se inscribe el mandato de inclusión, y ante la emergencia de dificultades que empiezan a proliferar en las escuelas relacionadas con el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad social y subjetiva. Dentro

de ese marco surge la necesidad de pensar las demandas que se presentan y un aumento de creación de cargos de Psicólogos-as para el trabajo con ellas en el sistema educativo.

Nos propusimos avanzar en la investigación capitalizando lo que las intervenciones profesionales nos iban mostrando y abordar la complejidad del problema desde la herramienta teórico-clínica del Psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria con otras Ciencias Sociales. El abordaje de la singularidad de las situaciones en la tarea con los estudiantes adolescentes, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del síntoma, fue adoptada como una vía de acceso, a partir de tomar en cuenta los malestares paradigmáticos que comienza a dominar la escena escolar. De allí nos encaminamos a situar qué aportes posibles que pueden hacer los-as Psicólogos-as quienes juntos con otros profesionales del DOE, son demandados por dificultades específicas de los estudiantes.

De este modo, a medida que la investigación fue avanzando ante un contexto de burocratización de las prácticas de los DOE, vimos cómo la tarea de Psicólogos-as fue particularmente afectada. En un primer momento, las dificultades que situamos como una disyunción problemática en sus prácticas, va mutando desde las preocupaciones por el vínculo educativo y en particular las cuestiones de la convivencia escolar, para luego, en el último periodo, arribar a otra disyunción resultado de la emergencia de protocolos y lineamientos procedimentales para la intervención en las escuelas de situaciones sociales y subjetivas emergentes, principalmente aquellas que involucran vulneraciones de derechos de los estudiantes.

Múltiples aristas que tienen su expresión en síntomas en sus tres órdenes: social, institucional-escolar y subjetiva fueron configurando el problema educativo estudiado, el cual se enmarca en contextos sociales particulares como escenario, involucra a las instituciones, y tiene a sujetos

adolescentes y profesionales como protagonistas. Allí, el horizonte de la práctica profesional de Psicólogos-as es comandado por la escucha, y la atención a la singularidad de situaciones y subjetividades, cuestión que quisimos reflejar en la textura de los casos presentados, analizando los obstáculos institucionales emergentes.

Abordamos los atravesamientos múltiples de la práctica, políticos, sociales, culturales, y subjetivos, y arribamos a la pregunta por la ética y la responsabilidad en el acto profesional de Psicólogos-as que se despliega como resultado de una praxis conjunta con los demás agentes educativos, en el marco de las legalidades institucionales, pero teniendo en cuenta a los sujetos estudiantes, destinatarios de la tarea educativa en las escuelas.

No hemos evadido en este marco la implicación personal presente en el trabajo de campo, ni en los problemas que supone estar involucrado en el síntoma cuando se circunscribe en su dimensión institucional, y del que el practicante e investigador es parte. Sin embargo, la prioridad puesta en la rigurosidad de los trazos metodológicos planteados y las orientaciones teóricas que los condujo, nos permitió hacer que la carga subjetiva no fuera un obstáculo para la confiabilidad de los resultados sino un plus valor, que en esta instancia es posible dar cuenta y capitalizar.

Capítulo 1

Las prácticas de Psicólogos-as en los Departamentos de Orientación Escolar (DOE). Problema de investigación, abordaje teórico y metodológico

1.1 Problema de investigación de las prácticas profesionales en la escuela: entre normativas y demandas

1.1.1 Contextualización del tema de investigación

En las últimas décadas en las escuelas medias pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) se verifica una creciente designación de profesionales para los cargos de Asesor Pedagógico-a, Psicólogo-a, y Psicopedagogo-a para ser incorporados a sus Plantas Orgánico-Funcionales (POF), tendencia que se manifiesta en instituciones de distintas modalidades educativas de nivel secundario. Una referencia ilustrativa de este crecimiento es que en el año 1992 había un total de 125 cargos profesionales¹, mientras que en 2019 se registraron 419² dentro de los cuales 176 son Psicólogos-as distribuidos en los distintos establecimientos de la Ciudad

En nuestra primera etapa de investigación (Bayeto, 2014) constatamos que, en la mayoría de las escuelas de la CABA, comienzan a crecer paulatinamente y de manera sostenida la contratación para los cargos de Psicólogos-as, los cuales eran inexistentes en muchas de ellas especialmente en las ubicadas en el sur de la ciudad en barrios populares, como Nueva Pompeya, Soldati, Bajo Flores y Lugano, en las que muchos de sus estudiantes provienen

¹ Fuente Del Campo, R. (2007) La orientación educativa en el GCBA. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UBA
La distribución según el tipo de cargo es la siguiente: Asesores Pedagógicos 150, Psicólogos 176, y Psicopedagogos 93. Datos proporcionados por la Coordinación General de Información y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Relevamiento anual 2019

de asentamientos y de villas de emergencia. Dicha tendencia se continuó extendiendo y consolidando en instituciones de toda la Ciudad en el período en que nos centramos en este estudio.

La designación de cargos se realiza a través de actos públicos y por orden de mérito; su creación apunta a dotar a las escuelas de personal para conformar el espacio institucional integrado por profesionales al interior de las escuelas bajo la forma de Departamentos de Orientación Escolar (DOE)³, cuya conformación es aún insuficiente⁴. Se reproduce el mismo modelo de inserción que se venía implementado en las escuelas medias donde ya funcionaban los mismos históricamente.

El sistema del GCBA extiende de esta manera una modalidad en paulatino aumento para responder con nuevos recursos profesionales a las necesidades que la escuela media presenta. Se procura por este medio apuntalar los dispositivos pedagógicos instituidos que resultan insuficientes para responder a realidades ante las cuales los docentes refieren tener múltiples dificultades. Estas designaciones crecientes buscan atender por parte de la política educativa de la CABA, según nuestro enfoque, a las complejidades que las escuelas manifiestan no poder sostener con su trabajo educativo.

Este modo de conformación de equipos profesionales al interior de los establecimientos se diferencia de otros dispositivos de intervención por parte del sistema, como el caso de los equipos de Asistencia Socioeducativa (ASE), en los que los profesionales organizados por regiones⁵ atienden a varias

³La denominación “Escolar” es la que se terminó estableciendo de hecho, como se la nombra en las resoluciones más recientes del período que estudiamos en esta tesis y que detallaremos en adelante. Sin embargo, como se ira describiendo, en los orígenes en los años 70 y en la resolución que definió sus funciones, su nombre original fue Departamento de Orientación Educativa.

⁴ En el capítulo 5 relevamos los equipos de las escuelas de una región en la que se evidencia que hay escuelas que no cuentan con profesionales en los cargos de Psicólogo-a y Psicopedagogo-a, en el DOE. En algunas de ellas está a cargo de un Asesor-a Pedagógico-a como único integrante.

⁵ El mapa de las escuelas secundarias de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra dividido en ocho regiones que comprenden un conjunto de escuelas geográficamente próximas. Cada región está a cargo de un Equipo de Supervisores que

instituciones, pero desde otra dependencia de gestión del Ministerio de Educación⁶. Dichos equipos concurren a las escuelas como profesionales externos a partir de las **demandas** que reciben, asisten y asesoran a las mismas desde un enfoque institucional⁷.

Mientras que en la primera etapa de nuestra investigación (2009-2014) el trabajo de campo se realizó desde la perspectiva del Psicólogo de una escuela, la última parte de la segunda etapa de investigación (2015-2019): el trabajo de campo es abordado desde la perspectiva del profesional Coordinador de un equipo ASE, lo cual nos permitió una mirada más amplia de las prácticas profesionales y de los problemas educativos de que se ocupan Psicólogos-as en el DOE.

Los profesionales en los que se centra nuestra tesis intervienen desde el interior de las escuelas, y son convocados para trabajar con problemáticas derivadas de los nuevos escenarios educativos, caracterizados entre otras particularidades por el incremento de alumnos que se presentan con una aparente indiferencia masiva ante los aprendizajes, dificultades emocionales severas, situaciones de disciplina inéditas entre las que se destacan las que tienen connotaciones de violencia, y problemáticas socio-familiares complejas ante las cuales los docentes se declaran des-instrumentados.

La conformación de departamentos implicó un despliegue de experiencias en las escuelas que nos hemos propuesto indagar de manera sostenida en un recorrido que llevó una década, a los efectos de discernir cuáles son las problemáticas que exceden las incumbencias pedagógicas de los docentes y que

dependen de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las funciones de los Supervisores son: orientación, coordinación, estímulo, evaluación, perfeccionamiento técnico y administrativo de las escuelas.

⁶ En el período estudiado esa unidad corresponde a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo.

⁷ Si bien existen otros equipos de apoyo que atienden escuelas secundarias en la CABA, los profesionales de equipos ASE son a quienes las escuelas tienen que convocar principalmente en las cuestiones que nos atañe en esta tesis, y que deben intervenir de acuerdo a los circuitos de derivación que iremos mostrando en adelante en este estudio.

requieren de otros perfiles disciplinares profesionales, y cuáles son **síntomas** de la declinación de la función docente ante los nuevos escenarios.

De este modo la investigación que aquí se presenta se propuso interrogar las **tensiones** y los **dilemas** que se presentan en las prácticas de los equipos de los DOE, en particular de los-as Psicólogos-as, que trabajan en las escuelas medias públicas que reciben población social y subjetivamente vulnerable, centrándonos en el período que se inicia en el año 2011.

Considerando los procesos pedagógicos históricos orientados por las políticas de inclusión educativa de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (Art. 11 inciso e, g, h) destinadas a garantizar la universalización del acceso de los adolescentes a la educación secundaria (Art. 16), y el modo particular que su implementación adopta en la ciudad de Buenos Aires, el propósito es problematizar el lugar de los-as Psicólogos-as y su función efectiva en el contexto actual y analizar los márgenes con los que operan junto a los demás profesionales en el desempeño de su rol y función a partir de implementaciones normativas que se producen a partir de 2011 ya hasta el año 2019, atendiendo particularmente a los procesos de cambio institucional en el que se enmarcan.

De esta manera, nos planteamos interrogar distintos aspectos relacionados con la intervención de los profesionales en este contexto. Se indagaron particularmente las **lógicas discursivas** y las dinámicas del contexto en que se inscriben dichas prácticas en los ámbitos institucionales.

Tomando en cuenta especialmente el encargo social y **normativo** que afrontan los equipos de profesionales y los dispositivos institucionales con que se aborda, analizamos los efectos de las intervenciones en las prácticas efectivas en el trabajo con las subjetividades de los estudiantes y las orientaciones a docentes y directivos.

Se consideró en este estudio la diversidad de perfiles profesionales y de composición de equipos DOE en las distintas escuelas, sus equipos directivos, y las diversas orientaciones educativas de las mismas.

1.1.2 Definición conceptual del problema de investigación

De este modo estudiar las prácticas de los Psicólogos-as de equipos de profesionales a partir de ciertos cambios normativos y su implementación por parte de la política educativa con sus efectos al interior de las escuelas, nos conduce a interrogar **tensiones** que suponen un contexto de transición del sistema de educación de nivel medio a partir de la implementación de la reforma Nueva escuela Secundaria (NES) y especificaciones **normativas** que surgen en este proceso, en el que se inicia un periodo de cambios sustanciales en la CABA⁸.

En el caso particular de la CABA, se inicia la implementación de una batería de reglamentaciones para las escuelas y, en particular para los DOE. Se atendió principalmente a resoluciones, documentos de trabajo, e informes de gestión y auditoría, que dan marco a un contexto de múltiples prescripciones para las escuelas. Su impacto requirió ser interrogado en las prácticas efectivas, desde la perspectiva del trabajo de orientación junto a los docentes y directivos, con estudiantes atravesados por la vulnerabilidad tanto en su dimensión social como subjetiva.

Esto implicó profundizar la mirada especialmente en las escuelas de población perteneciente a sectores desfavorecidos, que, por sus condiciones sociales, se caracterizan por presentar de manera acentuada dificultades para

⁸ A partir de los avances de la investigación desde la dimensión de las políticas educativas situamos en las implementaciones normativas particularidades que se inauguran a partir 2011, correspondiente al segundo periodo de mandato del ex -Jefe de Gobierno de la Ciudad Mauricio Macri, en que las políticas de inclusión tomarán formas específicas en la que primarán los aspectos administrativos, otorgando mandatos distintivos a las prácticas escolares y en particular de los profesionales (Bayeto, 2016).

sostener la escolaridad de los jóvenes. En las mismas es notoria además la recurrencia de situaciones en que se requiere evaluar posibles vulneraciones de derechos de los estudiantes. Además, muchas dificultades que se abordan se dan en el marco de estructuras subjetivas y formas de presentación clínicas de los adolescentes que son parte de la tarea de Psicólogos-as y que requieren orientación específica para los docentes para el trabajo educativo.

Conceptualmente, nuestro **problema de investigación** parte de la consideración de **las prácticas profesionales** en un marco de **tensiones** ante una **creciente normativización del sistema educativo**, por una parte, y ante la **profusión e indiscriminación de demandas que reciben por la otra** (Bayeto, 2014). **Tensiones** que, interrogadas desde las prácticas efectivas, plantean **dilemas** relacionados con la posición particular que asumen en el acompañamiento de trayectorias de estudiantes que atraviesan las dificultades ya mencionadas.

Nos proponemos precisar esas **tensiones**, especificar las **lógicas discursivas** a las que obedecen en la escena de la vida escolar, durante los abordajes de las situaciones por las que son demandados y que indague las perspectivas de múltiples actores profesionales de los DOE. Incorporamos para este propósito una ampliación de la muestra presentada en nuestra primera etapa de investigación (2014) incluyendo nuevas unidades de análisis, a partir del trabajo con estudiantes, y en distintas escuelas.

El problema nos conduce a interrogar una tendencia reciente por parte de la **política educativa** de dar primacía a los **procedimientos formales de intervención** en las **prácticas profesionales**, así como a indagar los matices y efectos de un **proceso de burocratización** de las mismas. El riesgo de la producción efectos paradójales en las intervenciones (Zelmanovich, 2013) que esta tendencia supone, nos conduce a explorar de qué modo y en qué medida este fenómeno se pone en escena en las prácticas efectivas, bajo la forma de un

desplazamiento de la función de acompañamiento de los procesos de inclusión educativa hacia la reproducción de mecanismos de exclusión de los estudiantes.

El **malestar** educativo que visualizamos en el trabajo de campo en el período inicial estudiado (2009-2012), de acuerdo a las condiciones de época y la irrupción de dificultades que se presentaban, daban cuenta de una desregulación de **marcos** simbólicos para las prácticas docentes que históricamente tuvo la escuela.

Por esta vía de análisis arribamos a lo que llamamos **disyunción** entre “*la convivencia y lo pedagógico*” (2014) como expresión del **síntoma** educativo, a través del análisis del **malestar** institucional expresado en la escena estudiada en la escuela, **síntoma** que hemos considerado paradigmático.

A partir del análisis de una escena en una reunión de *Consejo Consultivo*,⁹ subrayamos el dicho manifestado por un docente: “*por dedicarnos a los problemas de convivencia queda de lado lo pedagógico*”. Frente a un contexto complejo en la escuela, este enunciado recogía un modo de pensar generalizado, aportando un nombre al **malestar** de esa escuela ante la irrupción de problemáticas de disciplina y convivencia de los alumnos, y una situación conflictiva a nivel institucional.

Este análisis puso en evidencia la separación de los objetivos y la especificidad educativa de la escuela, es decir *lo pedagógico*, de las cuestiones disciplinarias, *la convivencia*, así como las problemáticas emergentes de distinta índole por parte de los estudiantes, a las cuales los agentes plantean tener que abocarse, planteándose allí un falso dilema (tener que optar por abocarse a una cosa en detrimento de la otra). Esta separación aludía, a su vez, a una disociación entre la práctica de enseñar y el vínculo educativo que daba

⁹ El consejo Consultivo es el espacio Institucional colegiado de toma de decisiones organizativo-pedagógicas, encabezado por autoridades de las escuelas y sus distintos departamentos y coordinaciones de áreas.

lugar a dicho acto, quedando sin ser tenido en cuenta el consentimiento de los sujetos a que se les enseñe.

El efecto sintomático de esta **disyunción** se constituye en la emergencia de situaciones ante las cuales los agentes declaran no estar en condiciones de sostener de su trabajo pedagógico, y en las que declina su función educativa. Dicho fenómeno surge en el marco de **tensiones** de las **prácticas**, entre **normativas** y las **demandas** que reciben los profesionales, tal como el problema de investigación fue definido.

Un cambio de época da forma a otra manifestación que presentamos como nueva figura del **malestar** en el nuevo período estudiado, dando lugar a un **síntoma** educativo que toma la delantera y se configura como paradigmático, el mismo se expresa en una **disyunción** entre lo *administrativo* y lo *pedagógico*. Nos proponemos mostrar la incidencia en las prácticas escolares de múltiples cambios estructurales en el sistema y diversas implementaciones **normativas** plasmadas en resoluciones que implican una clara impronta e inclinación de las prácticas de Psicólogos-as en el marco de los DOE y su trabajo con otros actores docentes y directivos hacia los aspectos *administrativos*. Estas **implementaciones** alientan, acorde con la orientación política del gobierno de la Ciudad, a priorizar numerosos procedimientos de intervención y *protocolos* escolares.

De este modo, la *protocolización* en la actividad profesional parte de un proceso histórico de *burocratización* de las funciones cuya impronta nos proponemos desarrollar en nuestro recorrido argumental.

1.2 Preguntas de investigación que orientaron el recorrido

Así partimos de una serie de preguntas que orientaron el proceso y fueron especificándose como sigue:

¿Cuáles son las **tensiones** y los **dilemas** de las prácticas profesionales de Psicólogos-as de los DOE, en un marco de presión **normativa** que dificulta la atención a las demandas emergentes en el trabajo con los estudiantes social y subjetivamente vulnerables en escuelas medias públicas de la CABA durante el período 2011-2019?

¿Cómo se inscribe su práctica partiendo del proceso histórico de la institucionalización de las mismas, respecto de la **política educativa** a nivel jurisdiccional y nacional? ¿Cómo operan las implementaciones **normativas** en su función efectiva en las escuelas a partir de recientes especificaciones en los procedimientos *protocolares* de intervención ante vulneración de derechos de niños/as y adolescentes? ¿Qué modalidades adoptan las intervenciones profesionales, de acuerdo a este escenario, y cómo funcionan sus dispositivos institucionales en distintas escuelas? ¿Cuáles son sus márgenes de intervención teniendo en cuenta las **lógicas discursivas** y dinámicas institucionales en que se plantean sus prácticas? ¿Cómo se abordan las estructuras de presentación subjetiva en sus tendencias actuales, en particular la forma clínica de *acting-out* (impulsiones) durante el trabajo con otros agentes docentes y directivos?

1.3 Marco teórico y objeto de estudio: las prácticas profesionales de Psicólogos-as en las escuelas desde una perspectiva transdisciplinaria con el aporte del Psicoanálisis.

Nuestro problema de investigación se inscribe, como se viene exponiendo, en un debate más amplio sobre la escuela media en un contexto de reformas y su implementación, principalmente sobre sus posibilidades de responder a los desafíos actuales de inclusión educativa. Comprende la reflexión sobre el quehacer de equipos técnicos y sus modalidades de intervención interdisciplinar ante situaciones de complejidad, los cuales admiten distintos enfoques teóricos (Bertoldi, S. Enrico, L. 2012), en el marco necesario de diálogos y discusiones de diversas líneas teóricas e investigativas.

El abordaje teórico que orienta la construcción de nuestro objeto de estudio se enmarca en un enfoque transdisciplinario (Assoun, 2004), del que participan diversas Ciencias Sociales y Humanas aplicadas al estudio de los problemas educativos como la Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología, Ciencia Política y Psicoanálisis, entre otras. Esto implica, siguiendo los planteos de Paul Laurent Assoun, una problematización de los objetos de cruce entre las disciplinas en cuestión (2004), con el fin de abordar múltiples dimensiones que nuestro objeto de estudio demanda.

Desde el Psicoanálisis en extensión y aplicación a las Ciencias Sociales (Besse, 2009) tomamos en cuenta el modo de entender al sujeto *singular*, en tanto sujeto del inconsciente que se constituye en una trama social y cultural, considerando que es en el campo del lenguaje donde se produce el lazo social. Atendiendo particularmente a la dimensión inconsciente que incide desde la trama institucional de acuerdo a la especificidad de nuestro objeto de estudio. En este sentido Susana Brignoni (2006) propone:

[...] En el sujeto para el Psicoanálisis está en juego la relación con el lenguaje, con el deseo, con los otros. ¿Qué quiere decir esto? En primer lugar, un ser humano al nacer entra en un baño de lenguaje. Para ser un viviente necesita de Otro¹⁰ que lo haga vivir, que le dé un lugar, un nombre. Ese Otro puede ser su familia o alguna otra institución que esté a su lado. En todo caso, lo importante es que sea un Otro con algún deseo sobre ese viviente, un deseo que no sea anónimo. En la medida en que ese Otro lo sujeta, o que él se sujeta a ese Otro, surge la posición subjetiva. [...] (Brignoni, 2006, p.p 199)

¹⁰ [...] El gran Otro designa la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario, porque no puede asimilarse mediante la identificación. Lacan equipara esta alteridad radical con el lenguaje y la ley, de modo que el gran Otro está inscripto en el orden simbólico. Por cierto, el gran Otro es lo simbólico en cuanto está particularizado para cada sujeto [...] el significado de “el Otro como otro sujeto” es estrictamente secundario del sentido de “el Otro como orden simbólico”; “el Otro debe en primer lugar ser considerado un lugar, el lugar en el cual está constituida la palabra” [...] Evans, Dylan. (2013) *Diccionario Introductorio del Psicoanálisis Lacaniano*. Paidós Lexicón

La perspectiva teórica que presentamos permite configurar nuestro objeto en tanto la función de los profesionales es pensada como efecto de un lazo social, que lee y trabaja la posición subjetiva de los sujetos y agentes de la educación.

Partiendo del Psicoanálisis que, siguiendo a Freud, se define en su triple función: como técnica psicoterapéutica, al tiempo que método de investigación y teoría del inconsciente (Cancina, 2008), y, sin abandonar este punto de referencia, adscribimos a su vocación transdisciplinaria (Assoun, 2004) lo cual supone a partir de su propia especificidad construir un nuevo saber sobre el objeto de estudio, dialogando con otras Ciencias Humanas y Sociales.

Pura Cancina (2008), considera la articulación de tres aspectos que se ponen en juego en la labor investigativa: práctica, clínica y teoría. La práctica constituye un ejercicio concreto en el que el profesional aborda a los sujetos de su intervención. A partir de una construcción retroactiva (après-coup) deviene la clínica, produciendo también teoría a partir de sus resultados. Desde nuestra perspectiva entonces la práctica y la clínica no estarían al servicio de confirmar la teoría, sino que aportan complejidades al estudio de los problemas, pudiendo contribuir a la transformación y reformulación de sus postulados.

Asimismo, en consonancia con diversos autores, retomamos las posiciones que coinciden en tomar como herramienta de lectura y operador conceptual la teoría lacaniana de los 4 discursos (Lacan, 2006, 1969-70) para el abordaje lógico del lazo social en las escuelas (Alvarez 2006, Kiel 2010, Greiser, 2012 Zelmanovich 2013, Danelink at al, 2018). Una herramienta activa para la lectura de los vínculos sociales y para dar cuenta de lo que acontece en la escena escolar actual en clave de la **lógica discursiva** en juego. Sostenemos que, por una parte, resulta un operador que permite ordenar toda una serie de fenómenos que se despliegan en dichos ámbitos con la posibilidad de orientar las intervenciones (2006), pero por el otro es una referencia teórica relevante

para leer los efectos en las prácticas de los agentes profesionales, a partir del devenir de diversas formaciones sociales e institucionales resultados de procesos históricos que iremos describiendo.

Entre los aportes de la investigación social y educativa para construir el argumento en esta tesis que aluden a un contexto de fragmentación y desigualdad educativa, tomamos en consideración a Gabriel Kessler (2002, 2014); Guillermina Tiramonti (2004, 2008); Dussel (2010) y Flavia Terigi (2012). Interesan los desarrollos de los mencionados autores, en los que nos detendremos en la construcción de antecedentes, porque permiten analizar y explicar las características de los escenarios cambiantes y configurando debates sobre las prácticas educativas con la presencia de sectores sociales emergentes que se incorporan masivamente a la educación secundaria (2008) en el período post crisis social 2001 en la Argentina. Dicho debate configura “nuevos-viejos” problemas de las escuelas medias (2012): de los históricos cuestionamientos del curriculum disciplinar y academicista, a las actuales demandas por diversas problemáticas que irrumpen en las escuelas, muchas de las cuales son abordadas por los profesionales de los DOE.

Para nuestro análisis de los cambios **normativos** se prestará atención al enfoque macro orientado por estudios sobre políticas públicas, tomando los desarrollos teóricos de autores como Laguado, A. y Cao, H. y García Delgado, D. Estos nos señalan dónde se enmarca el rol del Estado como garante de la inclusión social (Laguado y Cao, 2014) a partir de un modelo de desarrollo desde una perspectiva post-neoliberal (García Delgado, 2013). Dicha dimensión de análisis nos permite trazar las líneas directrices en las que se enmarcan los modelos de gestión educativa, así como la forma particular que adopta el periodo estudiado en la CABA, cambio de paradigma que involucra particularmente al nivel secundario en el proceso de redefinición y reforma. Estas claves de lectura nos conducen a situar, siguiendo lo que plantea María Beatriz Greco:

[...] el conjunto de políticas, programas, iniciativas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones, en la enseñanza [...]" (Greco, 2017)

También nos servimos de investigaciones sobre las burocracias que retoman la tradición Weberiana así como formulaciones más recientes, que permiten pensar en las implicancias de la función **normativa** de los profesionales y la perspectiva de su rol en tanto funcionario (Weber, 1991, Merton, 1999). Estas nos permiten entender a la lógica administrativa en la que ese inscriben los aspectos técnicos-profesionales, tales como el control del cumplimiento de sus tareas y deberes en el sistema educativo, observando los rasgos particulares de la modalidad de funcionamiento de las burocracias profesionales (Mintzberg, 2003), en el contexto de modelos gerenciales en gestión pública (Christensen, T. & Laegrid, P., 2007), impronta que adopta la política educativa en la Ciudad en el período estudiado (Bayeto, 2016).

Nuestro objeto de investigación se inscribe asimismo en debates disciplinares de la Psicología Educacional que estudia la especificidad del campo de intervención de los agentes psicoeducativos (Del Campo, 2007, Erausquin, 2013) en la complejidad de sus prácticas expertas señalando sus aspectos relacionales (Edwards, 2012) en el contexto de sus comunidades de práctica (Engestrom, 2007). Dichos desarrollos contribuyen a caracterizar la especificidad de los dispositivos en los que los profesionales que integran los equipos de los DOE se insertan y en que sostienen su actividad.

En función del tratamiento de nuestro problema de investigación en nuestra primera etapa (2014), atendemos principalmente a tres dimensiones de la vulnerabilidad: dimensión subjetiva, la dimensión socio-cultural, y la institucional-escolar, para leer las prácticas profesionales en espacios escolares de nivel medio, a partir del estudio de situaciones singulares.

En esa instancia, se pudieron constatar los efectos en adolescentes con quienes los equipos intervienen; de las condiciones de vulnerabilidad en su dimensión social en su vinculación con la vulnerabilidad subjetiva, entendida esta última como derivada del desamparo originario del sujeto y que se expresa en situaciones de angustia desencadenadas por eventos de la vida personal, que se presentan frecuentemente en la escena educativa. Nos proponemos en esta tesis profundizar en este aspecto de la práctica ligado al análisis de las estructuras de constitución subjetiva, aspecto importante del trabajo de los Psicólogos-as desde la perspectiva clínica socioeducativa.

Definimos el concepto de vulnerabilidad social que, de acuerdo con lo que establece Robert Castel (1999) se define como una zona intermedia entre la exclusión y la integración, la cual remite a una ligazón directa de la situación de los sujetos según su inserción o des-inserción en el lazo social, aspecto que la institución educativa contribuye a preservar por su particular inscripción simbólica.

Esta idea incluye la consideración de un proceso de vulnerabilización, (Fernandez & López, 2005), característico del momento histórico de post-crisis 2001 en el que comienzan a irrumpir de manera más pronunciada algunos de los fenómenos de la escena escolar que estudiaremos, con un incremento en la creación de equipos interdisciplinarios por parte del Ministerio de Educación de la CABA, que ha hecho visible las problemáticas y sus modos de abordarlas. Este proceso de vulnerabilización es el resultado de políticas de vaciamiento de las redes relacionales y comunitarias, y de estrategias biopolíticas (Foucault 1995[1978]) visualizándose aquí de qué manera un conjunto heterogéneo de elementos materiales y simbólicos opera como poder sobre la vida de las personas, sus cuerpos, emociones y voluntades (Fernandez & López, 2005).

Hallamos asimismo la incidencia en las prácticas y un anudamiento a otra vulnerabilidad a la cual los agentes educativos se enfrentan y en particular los

profesionales: la vulnerabilidad institucional, que se caracteriza por el desacople y distancia entre la norma instituida por las reglamentaciones y la Ley simbólica (Minicelli, 2010, Gerez Ambetin, 2009) que regula las subjetividades al interior de la escuela, de acuerdo a su cultura institucional particular, aspecto que nos proponemos profundizar tomando distintas escuelas, en el análisis de las relaciones normativas-prácticas.

Esta vulnerabilidad responde a las desregulaciones subjetivas tanto de los estudiantes como de los agentes escolares, producidas por la caída de los marcos de sostén que ofrecen los sentidos fundacionales en que se inscribe la vida cotidiana de la escuela ante la emergencia de nuevas reglamentaciones que se le imponen. Su expresión en la ineficacia de la norma se evidenció en la primera etapa de investigación en desajustes de la tarea educativa, y en la multiplicación situaciones desbordantes bajo la forma de problemas de convivencia e indisciplina de los estudiantes.

En la etapa que ahora abordamos, se expresará en la impronta de un automatismo acrítico de aplicación de prescripciones y en expresiones de desorganización en las escuelas, conflictos, desplazamientos y fugas de la función de los profesionales y otros actores, así como en efectos paradójales y de rechazo en el vínculo educativo con los estudiantes. Allí se evidencia una fragilidad de la regla, ejemplo en que la Ley formal muestra su ineficacia reguladora en la institución. Según el planteo de Boudrillard, lo que se opone a la Ley no es en absoluto la ausencia de Ley, sino la regla (Boudrillard, 1981). La regla no tiene sujeto y la modalidad de enunciación poco importa (1981).

En este sentido, nos proponemos diferenciar los órdenes de legalidad en juego, cómo los agentes profesionales en sus actos se inscriben en un discurso, y de qué manera, en contextos de vulnerabilidad institucional sus posicionamientos tienen efectos en el trabajo con la subjetividad de los estudiantes.

1.4 Estrategia metodológica:

Dos momentos claramente diferenciados de nuestro proceso investigación dejamos expresados para dar cuenta de la estrategia metodológica empleada. La primera etapa (2009-2014) plasmada en nuestra tesis de Maestría (2014), cuyos instrumentos de recolección recogidos entre los años 2009-2012 se complementan con los que presentamos aquí. La segunda etapa del trabajo realizada entre 2015 y 2019 introduce nuevas unidades de análisis y el material empírico surge principalmente del registro de campo tomado entre los años 2017-2019.

Presentamos así una combinación de diversas estrategias planteando una triangulación metodológica (Cantor, G 2002, Forni, P. 2010). Dicha triangulación consiste en un uso combinado y complementario de enfoques cualitativos de investigación. La misma se concreta con el empleo de diversas fuentes de recolección de material, que permitieron abordar la complejidad del objeto de estudio, con el propósito a su vez de producir una triangulación teórica (Forni, P. 2010). Desde nuestra posición teórico-clínica deviene, siguiendo a Cristina Machado Kupfer, en una triangulación “no toda” (Machado Kupfer, 2020), en cuanto a que no pretende situarse inscripta en un sistema totalizante sino ante una incompletud estructural de la teoría.

Para la indagación de las variables que interrogan las dinámicas institucionales y la inserción de los equipos en la particularidad de las escuelas se realizó un estudio de casos múltiples integrados (embedded) (Yin, 1984), ingresando desde la singularidad de situaciones que son analizadas en la complejidad mencionada.

De la primera etapa del proceso se toman, como se expuso en la definición del problema, conclusiones preliminares del trabajo de investigación que se realizó en una escuela que se encuentra ubicada en uno de los barrios populares más importantes de la CABA. En dicha etapa tres experiencias de

intervención se construyeron como casos desde la perspectiva de intervención del Psicólogo integrante del DOE, bajo la modalidad de actor-investigador. El análisis de una escena institucional dio apertura a la dimensión institucional del trabajo profesional y dos experiencias de intervención con dos estudiantes que retomamos en el próximo capítulo sirvieron para comenzar a visibilizar las **tensiones** de las prácticas efectivas y las especificidades de los problemas de la inserción profesional de Psicólogos-as en los DOE ante las **demandas**, teniendo en cuenta las estructuras subjetivas en juego. Este estudio fue el punto de partida del análisis de particularidades de la intervención bajo pautas institucionales de un período previo al que abordamos en la segunda parte y que ahora condensamos.

En la segunda etapa de investigación se tomaron tres escuelas, dentro de las cuales se definieron como unidades de análisis situaciones en las que el equipo DOE, y en particular Psicólogos-as intervienen trabajando con estudiantes, docentes y directivos, desde la perspectiva de la intervención del Coordinador de un equipo de asistencia socioeducativa ASE¹¹,

Las escuelas que se abordaron para presentar la construcción de casos reciben en gran proporción un perfil poblacional de alumnos de similares características, que corresponden a la gestión pública, y dos modalidades educativas: una Escuela de Educación Media (EEM) en la primera parte de investigación y modalidad Comercial (Com) en las tres escuelas que tomamos de la segunda etapa, ya que estas escuelas reciben el perfil poblacional estudiado dentro de la región de referencia. Si bien están ubicadas en distintas zonas de la ciudad, tienen en común recepcionar sectores medios bajos y bajos.

Estas escuelas entonces comparten la particularidad de contar con un perfil del alumnado perteneciente a grupos socialmente desfavorecidos,

¹¹ En ambos casos, como Psicólogo de un DOE (1ra. etapa) y como Coordinador de ASE (2da etapa), quien escribe esta tesis, desde el punto de vista metodológico interviene como actor-investigador.

resultado del fenómeno de las últimas décadas caracterizado por la inclusión de población procedente de clases medias-bajas, y bajas, a la educación secundaria pública. La incorporación de estos sectores sociales emergentes constituye una ampliación matricular de la educación media (Tiramonti, 2008) que se deriva de la universalización y obligatoriedad del nivel, motorizadas a su vez por las políticas sociales y educativas de inclusión. Los estudiantes de las escuelas que estudiamos provienen mayoritariamente de asentamientos o villas, pensionados, hoteles familiares, o casas tomadas de zonas aledañas, que indican su condición vulnerable desde lo social.

Las mismas son consideradas paradigmáticas de la mutación poblacional en numerosos establecimientos públicos, resultado de los cambios en la distribución de la desigualdad urbana en la Ciudad de Buenos Aires, la cual es acompañada por la mudanza de las clases medias al sector educativo privado (Larrañaga, O. Rodríguez, M. E, 2014). Estos datos contextuales resultan relevantes para arribar a los problemas que queremos interrogar.

Se pone el acento en el análisis de los dispositivos empleados por Psicólogos-as y otros profesionales del DOE, de acuerdo a los cambios y a la implementación **normativa**.

En cada una de estas escuelas, exploramos situaciones singulares de escenas escolares (Nicastro & Greco, 2009; Zelmanovich, 2010, Greco, 2013), que en su cotidianeidad expresen los modos propios de relación entre los distintos actores involucrados en las trayectorias de los estudiantes, a partir de un modo de abordaje y registro etnográfico (Ameigeiras, 2006). Se realizó una descripción densa, con el objetivo de dar cuenta de la complejidad de los problemas a abordar, poniendo el eje en la explicación de los sentidos en juego a partir de interacción de los actores en sus contextos (Stake, 1991).

La propuesta metodológica de construir casos paradigmáticos se desprende de lo conceptualizado por Giorgio Agamben (2008), quien retoma la noción de paradigma afirmando:

[...] el paradigma es un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte sólo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir [...] (Agamben, 2008, p.p 25)

Fundamentamos así la decisión de ingreso por casos singulares, que según la propuesta de dicho autor: dado que la inducción implica ir metodológicamente de lo particular a lo universal, y la deducción ir de lo universal a lo particular, en el caso del paradigma se trata de ir de lo particular a lo particular, teniendo en cuenta que sigue un régimen de analogía (Agamben, 2008).

Adoptamos asimismo el *paradigma de inferencias indiciales* propuesto por el historiador Carlo Ginzburg ([1986] (2008)) quien junto a otros historiadores sienta las bases conceptuales de la perspectiva de la “*Microhistoria*”. En nuestro estudio el eje histórico es uno de los empleados para comprender tanto la inscripción actual de las prácticas profesionales en los contextos específicos, como el desarrollo de los casos estudiados. El *paradigma de inferencias indiciales* presta especial consideración a ciertas manifestaciones y detalles que asoman de modo imperceptible, pero que se muestran como indicios que a posteriori pueden dar cuenta de variables relevantes (Ginzburg, [1986] (2008)). De acuerdo al historiador, esta metodología comparte elementos con la adoptada por Freud, el psicoanalista, Sherlock Holmes el personaje investigador de crímenes, y Morelli el historiador del arte. Los tres advierten aquello en lo que es necesario detenerse:

[...] vestigios, tal vez infinitesimales, que permiten captar una realidad más profunda, de otro modo inaferrable [...] es decir con más precisión, síntomas

(en el caso de Freud), indicios (en el caso de Sherlock Holmes) y rasgos pictóricos (en el caso de Morelli)” [...] (Ginzburg, [1986] 2008, pág. 192)

La selección de situaciones y casos de alumnos se realizó en base al tipo de problemáticas que involucran la vulneración de derechos de niño/as y adolescentes, aspecto al que apuntan las resoluciones que se analizarán en el estudio documental, que requieren intervención del DOE a través de dispositivos institucionales de trabajo tales como entrevistas, y otros dispositivos de asistencia técnica como el de *Seguimiento de Asistencia Institucional* (SAI)¹², entre otros.

1.4.1 Variables que organizaron el trabajo de campo.

Tal como formulamos en nuestro marco teórico analizamos las prácticas profesionales de Psicólogos-as bajo tres dimensiones u órdenes del síntoma, la socio-cultural, institucional-escolar y subjetiva que constituyen un anudamiento. A los fines de sistematizar la organización del trabajo de campo desglosamos 4 variables involucradas en las mencionadas dimensiones. A su vez para la estrategia de cuali-cuantitativa se definieron variables del trabajo institucional de los DOE y en particular de los Psicólogos.

Las cuatro variables principales de la investigación son:

-Normativización y política educativa en materia de orientación y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los-as estudiantes.

- Modos de organización y dinámicas particulares propias de la escuela y del equipo DOE

- Rol, función y posición del-a Psicólogo-a respecto de su práctica

¹² Dispositivo de reunión que se inaugura a partir de la Resolución 4181/14, por casos de ausentismo reiterado y deserción escolar.

- Demandas y motivos de pedido de intervención principales, en el marco de las actuales modalidades de presentación de las problemáticas sociales y subjetivas de los-as estudiantes

Normativización y política educativa en materia de orientación y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los-as estudiantes.

La presente variable, indagada desde la perspectiva histórica, apuntó a profundizar los cambios ocurridos del periodo estudiado, a nivel del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pero tienen su punto de partida en **normativas** a nivel del Gobierno Nacional que pone en escena los debates sobre la inclusión educativa. Damos cuenta desde las experiencias narradas de los profesionales Psicólogos-as principalmente, y otros integrantes de distintos equipos y escuelas, de Asesores-as Pedagógicos-as, Psicopedagogos-as, así como también desde la perspectiva de diversos profesionales y funcionarios del sistema educativo en distintas épocas, encaminado a producir un recorte temporal y dar cuenta de sus improntas.

Modos de organización y dinámicas particulares propias de la escuela y del equipo DOE

Esta variable da cuenta de las particularidades de los equipos profesionales y su inserción en las escuelas, y en las formas en que junto con los otros actores directivos y docentes intervienen en la singularidad de las situaciones con las que trabajan. Abordamos cómo se produce el acompañamiento a distintos actores durante las trayectorias educativas de los estudiantes, la conformación en las distintas instituciones, los modelos en común relacionados con la forma en que atienden las demandas, los registros de la intervención, de derivación, y el trabajo con otras instituciones, etc.

Rol, función y posición del-a Psicólogo-a respecto de su práctica

Esta variable, ya enunciada en el marco teórico, interviene en la posición profesional y pasa a conformar la lógica del lazo educativo en tanto lazo de discurso. En la misma damos cuenta de las lógicas institucionales, los movimientos que resultan del acto profesional, y el modo que operan respecto de las demandas, y en el marco institucional donde intervienen los-as Psicólogos-as junto a otros agentes, según cada rol y función, en particular Asesores-as Pedagógicos-as.

En la construcción de casos y el análisis de la práctica conjunta de estos actores de la escuela esta variable, que alude a la posición de los agentes, la nombramos teóricamente dimensión subjetivo-profesional.

Demandas y motivos de pedido de intervención principales, en el marco de las actuales modalidades de presentación de las problemáticas sociales y subjetivas de los-as estudiantes

Esta variable atiende a la manera en que la orientación escolar se pone en práctica, en particular la del Psicólogo-a. Tiene en cuenta los modos diversos y predominantes en que se presentan las problemáticas de la subjetividad en los adolescentes, y cómo los profesionales operan en el trabajo efectivo con los docentes, los estudiantes y sus familias principalmente.

En esta investigación nos propusimos entonces indagar el tipo de inserción de los-as Psicólogos-s y conformación de los DOE, su lugar y sentidos instituidos históricamente, y la lógica inherente a las dinámicas institucionales en distintas escuelas.

En una segunda estrategia de campo se indagó la diversidad en la composición de los equipos, la cantidad de profesionales, los modos diferenciales de trabajo con docentes y directivos, así como los dispositivos de

abordaje y motivos de las demandas principales, modos de registro de las mismas, y otros aspectos de la orientación intencional. El objetivo de esta estrategia fue tener un panorama más amplio de la inserción institucional de Psicólogos en los DOE, dando cuenta de aspectos más generales de su práctica en el marco del problema planteado. Esto se realizó mediante de un relevamiento in situ en 18 escuelas de una región en que se desempeñan profesionales del DOE.

1.4.2 Dimensiones de la práctica institucional en relevamiento “in situ” de los DOE en una región y la inserción de Psicólogos-as

Para la estrategia de relevamiento “in situ” se identifican cuatro dimensiones que sitúan aspectos relevantes en juego para abordar las particularidades de las prácticas de los DOE orientadas a la inclusión educativa. Cada una de las mismas, si bien se vincula a las otras, enfoca un aspecto particular de la actividad de orientación de los-as Psicólogos-as.

Modalidad educativa y conformación de los DOE

Esta dimensión indaga la cantidad de cargos profesionales y composición de los DOE en la región, según modalidad educativa, matrícula, turnos de la jornada escolar en que funciona y sector de la población que atiende,

Dispositivos específicos de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes

La presente dimensión toma en cuenta que la función orientación institucional y de apoyo a las trayectorias educativas a los estudiantes es, desde las **normativas**, el objetivo principal de los profesionales del DOE, y en la que se inscribe el trabajo de Psicólogos-as. La misma se lleva a cabo a través de diversos dispositivos que toma distintas formas y son utilizadas de manera diversa en las distintas escuelas. Si bien algunos de estos pueden ser

enumerados de modo general, no son fijos ni preestablecidos, sino que son el resultado de una construcción institucional de acuerdo a recursos de cada establecimiento, el tipo de demandas que presente la escuela, los perfiles profesionales y docentes con que cuenta, y según las particularidades institucionales (Del Campo, 2007, Bayeto, 2014). Distintas variables que indagan esta dimensión dan cuenta de: *los motivos principales de derivación a Psicólogos-as, las modalidades de intervención principales de Psicólogos-as y el registro de demanda del DOE.*

Orientación a docentes y directivos respecto del trabajo educativo de los estudiantes

En esta dimensión pretendemos dar cuenta de un aspecto central de la función profesional según las **normativas** (SEGCBA, 2004) que tiene que ver con la dirección del trabajo acompañando a la tarea docente, involucrado los distintos aspectos y actores que intervienen en el proceso educativo ante ciertas dificultades que se presentan con los estudiantes. Se diferencia de viejos modelos de intervención psicoeducativa que se sostenían en el dispositivo de gabinete psicopedagógico, inspirados en la perspectiva clínica dentro de un modelo de intervención en salud, en la evaluación de capacidades, o de diagnóstico individual de perfiles psicológicos.

Las variables específicas que seleccionamos para esta dimensión son: *el trabajo orientación de Psicólogos-as con directivos y otros actores claves, la participación de Psicólogos en espacios institucionales, y el trabajo con actores que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes docentes (Profesores, Tutores, Preceptores).* Consideramos, por tanto, que situar esta dimensión que engloba distintos aspectos relevantes, permite una mirada global de lo que ocurre en un amplio grupo de escuelas en el actual contexto de implementación normativo-institucional.

Organización pedagógica institucional (Directivos, Coord. de Áreas, Coord.de Tutores, Jefes de Preceptores, DOE)

Plantea específicamente la dimensión que supone el trabajo del DOE participando conjuntamente con autoridades, Supervisores regionales, directivos y otros actores claves en la toma de decisión como Coordinadores de Áreas, Coordinadores de Tutores. Engloba a las particularidades operativas que forman parte del despliegue de la dimensión institucional de las prácticas, y que se formaliza en espacios institucionales colegiados. La función de asesoramiento y orientación institucional es central desde el trabajo mediante la conformación de equipos, enunciado en la **normativa** de base del Gobierno de la Ciudad en su Resolución 574 (2004). Posteriormente a su sanción se propone el dispositivo de DOE Ampliado (MEGCBA, 2009), en concordancia a lo que vendrá a nivel nacional la resolución 333/14 (CFE, 2014) que otorgará un lugar estratégico a los equipos de apoyo y orientación escolar respecto de los objetivos de inclusión educativa que invoca la Ley Nacional de Educación (MEN, 2006). Esta dimensión nos permitió visualizar la inserción institucional de Psicólogos-as en espacios colectivos de decisión como, *Consejos consultivos, Consejos de convivencia, reuniones de Seguimiento en Asistencia Institucional (SAI)*, entre otros.

Cuadro I: Estrategia de trabajo de campo en dos etapas

<p>Primera etapa de investigación</p> <p>Estrategia de trabajo de campo principal</p>	<p>Unidades de análisis seleccionadas en una Escuela de Educación Media EEM ubicado en un barrio popular de la CABA</p>	<p>Tres experiencias de intervención construidas como casos desde la perspectiva del Psicólogo</p>	<p>Periodo de registro y construcción de situaciones de intervención (2010-2012)</p>
<p>Segunda etapa de la investigación.</p> <p>Estrategia de trabajo de campo principal</p>	<p>Unidades de análisis seleccionadas en una Región ubicada en el centro geográfico de la CABA</p>	<p>Tres experiencias de intervención construidas como casos desde la perspectiva del coordinador de un equipo de asistencia-socioeducativa (ASE)</p>	<p>Periodo de registro y construcción de situaciones de intervención (2017-2019)</p>
<p>Segunda etapa de la investigación.</p> <p>Estrategia complementaria</p>	<p>Unidades de análisis: 18 escuelas de una Región conformada por 3 distritos escolares de la CABA</p>	<p>Relevamiento “in situ” de composición de DOE y los modos inserción de Psicólogos-as</p>	<p>Periodo de registro 2017-2019</p>

1.4.3 Otras estrategias empleadas

Se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales integrantes de distintos equipos técnicos y funcionarios del Ministerio de Educación de la CABA. El análisis documental de distintas resoluciones y documentos de trabajo fue un componente fundamental dentro de la estrategia metodológica de esta investigación, que nos aportó elementos para profundizar el problema tanto desde la perspectiva diacrónica, plasmada en el enfoque histórico, como desde la sincrónica, que sitúa las escenas descriptas en la construcción de casos. Ambas muestran la incidencia de la **norma** en las prácticas profesionales a partir de las **demandas**.

Todas estas estrategias descriptas se complementan con el análisis bibliográfico.

1.4.4 Esquema de la estrategia metodológica

Estrategia de estudio de casos múltiples

Construcción de situaciones como casos resultados del trabajo profesional del Psicólogo en una primera etapa (2009-2014), y del Coordinador (2017-2019) de un equipo de asistencia socioeducativa en la última. En los dos casos bajo una modalidad de abordaje etnográfico.

- 1) Intervenciones con estudiantes, docentes y directivos desde el trabajo de Psicólogo.
- 2) Intervenciones con profesionales del DOE y directivos en espacios institucionales desde el trabajo de Coordinador de equipo ASE de una región de la CABA.

Estrategia cuali-cuantitativa con ampliación de la muestra

Relevamiento “in situ” de las escuelas y la conformación de los DOE en cada establecimiento en una región de la CABA. Tomando como unidades de análisis los equipos DOE de escuelas de una región (18 escuelas), se recogieron datos numéricos, y se sistematizan distintas variables específicas de la intervención profesional a través indicadores de frecuencia (muy frecuente-frecuente- poco frecuente- infrecuente) (Ver Cuadro II y Anexo).

Estrategia cualitativa de entrevistas en profundidad

En todo el proceso de investigación se realizaron 23 entrevistas en profundidad:

1) Profesionales de DOE de distintas escuelas de la ciudad en funciones y retirados:

Profesionales Psicólogos	9
Profesionales Asesores Pedagógicos	2
Profesionales Psicopedagogos	2

2) Asesores técnico-profesionales de distintas dependencias y funcionarios del Ministerio de Educación de la CABA:

Profesional de Equipo de inclusión secundaria (EIS) del área de Educación Especial	1
Profesionales de Equipo de Orientación Escolar de Escuelas Normales y Artísticas	2
Profesional Programa de Fortalecimiento Institucional	1
Profesionales Coordinadores de equipo ASE	2
Asesora de Plan de Mejora Institucional	1
Funcionarias de alto rango del Ministerio de Educación GCBA	2
Profesional del Consejo de Derechos Niños-as y Adoles. (CDNNyA)	1

Estrategia de indagación combinada de fuentes primarias y secundarias

La triangulación metodológica que realizamos incluye junto a las estrategias de trabajo de campo enumeradas, el relevamiento y análisis de normativas, documentos de trabajo ministeriales, *protocolos de intervención*, documentos curriculares, información estadística, bibliografía y otras fuentes secundarias.

Cuadro II: Operacionalización de variables y dimensiones

Fenómeno - Problema	Variables de indagación principales de la investigación	Dimensiones en el relevamiento in situ	Variables específicas	Indicadores numéricos y de frecuencia
Tensiones y dilemas en las prácticas de profesionales de psicólogos-as en los DOE.	Normativización y política educativa (Gov. Ciudad y Nación) respecto de la orientación y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.	Orientación y modalidad educativa - conformación DOE	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidad educativa de la escuela - Cant.ad de profesionales - Matrícula - Turnos jornada escolar - Sectores sociales que recibe la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - EEM (Ed. Media), Técnica, Liceo, Colegio - Ases. Ped.:Psicol. – As. Tecn. Prof. - Alta matrícula – Mediana – Baja - Jornada completa – Mañana – Tarde – Noche - Medios – Medios y M Bajos – M Bajos y Bajos
	Dinámicas particulares de la escuela y del equipo DOE.	Dispositivos específicos de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos principales de derivación a Psicólogos/as y del trabajo del DOE 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de aprendizaje – Dificultades emocionales – Convivencia – Vulneración de derechos – Ausentismo y trayectorias interrumpidas - Entrevista a alumnos/as - Entrevista a familias - Abordaje grupal con alumnos en el aula - Articulación con preceptores sobre sit. puntuales de alumnos - Reunión grupal con preceptores sobre trabajo conjunto - Articulación con profesores sobre sit puntuales de alumnos - Trabajo grupal con profesores - Articulación con tutores sobre sit. puntuales de alumnos
Rol, función y posición del psicólogo/a respecto de su práctica	Demandas y motivos de pedido de intervención principales, en el marco de las actuales modalidades de presentación de las problemáticas sociales y subjetivas de los estudiantes que atienden los profesionales psicólogos/as.	Orientación a los docentes respecto del trabajo educativa de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de registro de intervención al DOE 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de comunicación interna DOE - Cuaderno/libro de registro de intervención DOE - Libros actas de intervención DOE - Fichas de registro de intervención con alumnos/Familias DOE - Libros actas de la escuela - Cuaderno/libro de tutorías
			<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de orientación de Psicólogos/as 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de Psicólogos/as con directivos de toma de decisión - Articulación de Psicólogos/os con actores que intervienen directamente en el proceso educativo de los estudiantes - Trabajo con docentes que intervienen directamente en el proceso educativo
			<ul style="list-style-type: none"> - Participación de Psicólogos/as en espacios institucionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Consejos de aula - Taller de educadores - Reuniones de seguimiento de asistencia institucional - Espacios de trabajo con equipos de apoyo externos (ASE-PE)
			<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de articulación del DOE con otros agentes e instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitudes de intervención al ASE - Informes de eleva al CDIN/VA - Intercambios con otros equipos e instituciones
		Organización pedagógica institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo del DOE con Supervisores Regionales, Directivos, Coord. De Areas, Coord. De Tutores, Jefes de Preceptores 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios colegiados y reuniones institucionales - Consejos consultivos de aula - Consejos de convivencia - Jornadas institucionales

Capítulo 2

Construcción de antecedentes de investigación y marco de debates educativos: cuestiones preliminares acerca de las prácticas de Psicólogos-as de los DOE ante las demandas actuales.

Introducción

Abordar integralmente el problema de las prácticas de los profesionales de Psicólogos-as en los DOE de escuelas medias públicas que atienden población vulnerable desde la dimensión social, supone definir un amplio campo de problemas provenientes de diversas líneas teóricas que nuestra investigación se propone abordar.

Por tanto, en primer lugar, planteamos la construcción de los antecedentes de esta investigación situando, en primera instancia, bajo qué referencias se inscriben dichos problemas, sus marcos conceptuales de base y los debates que supone, con el propósito de arribar a los puntos de partida de la presente investigación.

En gran medida dicho punto inicial incluye una reseña de las conclusiones de nuestra primera parte de la investigación, en las que nos sumergimos en las prácticas efectivas desde la perspectiva del Psicólogo durante el trabajo en una escuela ubicada un barrio popular y en la que se plantearon distintas dimensiones del trabajo ingresando desde la dimensión subjetiva con dos estudiantes que presentaron cuestiones específicas a tener en cuenta.

Ordenaremos por una parte la presentación de los antecedentes según los debates que suponen, en primer lugar *la inscripción histórica de los debates educativos desde la mirada pedagógica y social*, en segundo lugar

desarrollaremos *la inscripción disciplinar de los debates: problemas educativos en Psicología y el aporte del Psicoanálisis*, para adentrarnos en los *antecedentes de investigaciones del problema de las prácticas de Psicólogos-as en escuelas secundarias*.

Por otra parte introducimos las especificidades de la práctica de Psicólogos-as ante *las estructuras de constitución subjetiva*, en base los hallazgos de nuestra primera etapa de investigación, de acuerdo al trabajo con dos estudiantes en tres años de su trayecto educativo, algunas cuestiones que se retomarán para la presente tesis en un nuevo período. Reseñamos los resultados del trabajo de campo que implicó el abordaje de las actuales modalidades de presentación de las subjetividades de los estudiantes haciendo foco en las dificultades relacionadas con las *inhibiciones* y también con las *implusiones* (Rabinovich, 1992) en los adolescentes. Estas conclusiones preliminares de una primera etapa nos introducen en los obstáculos y posibilidades de inclusión de los estudiantes en el lazo educativo ante estas complejidades.

2.1.1 Inscripción histórica de los debates educativos desde la mirada Pedagógica y Social

Una serie de debates educativos surge a partir de la post-crisis socioeconómica sufrida en Argentina en 2001, a partir un incremento de la presencia de un sector de la población socialmente desfavorecido en los establecimientos de educación media pública, y una demanda en aumento de situaciones problemáticas que emergen, ante las cuales los agentes educativos declaran encontrarse desconcertados, y sin herramientas.

Entre los antecedentes a los que aluden los debates mencionados pueden mencionarse investigaciones que dan cuenta de aspectos que consideramos relevantes para nuestro problema.

En el campo de la Sociología aplicada a los problemas educativos se propone el concepto de fragmentación educativa (Kessler, 2002) que señala un

fenómeno que afecta al sistema educativo en general. El autor recoge la metáfora “*cada escuela es una isla*” para designar la particularidad que caracteriza a instituciones encerradas en sí mismas según las referencias socio-económicas y culturales propias, y de acuerdo al grupo social que atiende, desconectadas (como fragmentos) del resto del sistema educativo. Este aspecto afecta principalmente a un tipo de escuelas, como las que aborda nuestro estudio, en las que según Kessler, por las características intrínsecas de las mismas y las problemáticas sociales que afrontan, su propósito mayor es el logro de la retención y la asistencia, y no la calidad educativa (2002).

En la misma línea de esta investigación, Guillermina Tiramonti plantea una tipología (Tiramoti, 2004) en la que ciertas escuelas que atienden a población socialmente vulnerable se presentan recogiendo la demanda de un sector social emergente que accede de manera creciente a la escuela media. Las denominadas por esta autora escuelas “*para resistir el derrumbe*” apuntan con su estrategia pedagógica principalmente a la contención. (Tiramonti, 2004)

Ambos estudios expresan la preocupación acerca de particularidades de las tendencias y los dilemas de la educación que inauguraban la primera década del siglo en torno al fenómeno de la desigualdad educativa (Tiramoti, 2004, Dussel, 2005). Desde el discurso académico-pedagógico de la época comienzan a proponerse estrategias integrales para enfrentar dichos desafíos, con el objetivo de producir inclusión educativa de un significativo sector de la comunidad afectado en el contexto de reordenamiento y reconstrucción posterior a los años de la crisis. Puede considerarse que la discusión que acompañó la nueva realidad en las escuelas de este período se vinculaba precisamente con los efectos de procesos de pauperización económica, pérdida de trabajo, etc., herencia de los procesos de exclusión social resultado de las políticas neoliberales de los años 90 en Argentina (Minujin, 1999; Vincour & Halperin, 2004). Comienzan así a circular fuertemente, en torno a la particularidad de la enseñanza, planteos que se inscriben en debates sobre las relaciones entre *enseñar-cuidar* (Dussell & Southwell, 2005; Niedzwiecki,

2015), *enseñar–contener* (Tiramonti, 2004), *enseñar-convivir* (Greco, 2017). En este contexto, se produce en escuelas secundarias dependientes del Gobierno de la CABA un crecimiento en la designación de profesionales Psicólogos-as Psicopedagogos-as, y Asesores-as Pedagógicos-as, solicitados por los establecimientos para afrontar el incremento de situaciones de gran complejidad con estudiantes.

El devenir del debate referido tendrá su correlato en la puesta en marcha de políticas educativas de inclusión, que en el plano **normativo** se expresan como desarrollaremos en el próximo capítulo, a nivel de la CABA con la universalización del nivel medio sancionada en la Ley 898 de 2002, a nivel nacional con la Ley Educación Nacional (2006). En 2014, finalmente el gobierno porteño pondrá en marcha la reforma Nueva Escuela Secundaria (NES) Resolución 1346/14 (MEGC, 2014), de la cual surgen posteriores implementaciones normativas, que esta tesis profundizará en cuanto a la intervención de los profesionales de los DOE.

2.2.2 Inscripción disciplinar de los debates: problemas educativos en Psicología y el aporte del Psicoanálisis

A partir de lo expuesto, es necesario reponer diálogos disciplinares en los campos de la Psicología Educacional e Institucional, la Sociología de la Educación así como los aportes del Psicoanálisis a las prácticas educativas. Los mismos confluyen en caracterizar aspectos importantes de las prácticas profesionales específicas con los sujetos de intervención y sus especificidades.

Cristina Erausquin, como resultado de sus investigaciones “*La participación de Psicólogos en comunidades de prácticas y aprendizajes situados*” (Erausquin et al. 2013), destaca los siguientes aspectos:

En primer lugar, la necesidad de considerar de manera privilegiada la perspectiva situacional en las que se enmarcan las prácticas de los profesionales

psicoeducativos (Baquero, 2002, Erausquin et al. 2013), que intervienen en interacción con otros agentes, frente a los sujetos estudiantes situados en contextos determinados. Asimismo, propone tomar en cuenta la constitución histórica del alumno como sujeto (en tanto sujeto de intervención) a diferencia de ser considerado como individuo desvinculado de los escenarios que habita.

Dicha autora plantea la necesidad de problematización del objeto de la disciplina y la profesión psicoeducativa, enfocada hacia la reorientación de los vínculos entre múltiples actores, dinámicas que ocurren a través de ciertos procesos particulares y en determinados escenarios (2013). Dicha investigación se enmarca en perspectivas como la *teoría de la actividad*, de Vigotsky (1988), que se basa en una concepción dialéctica que destaca la incidencia de lo social en el aprendizaje (enfoque aplicado a las comunidades de práctica escolar). Retoma los aportes de continuadores de esta perspectiva como Leontiev (1988) y en la actualidad Engestrom y su *teoría del aprendizaje expansivo* (Engestrom, 2007), perspectiva de los problemas que conllevan las prácticas profesionales y con las que nuestro marco teórico dialoga.

Dentro del campo específico de la orientación educativa, conviene destacar principalmente la literatura de autores anglosajones, algunos de los cuales son compilados por García Barrera y colaboradoras, quienes plantean la figura del orientador educativo como agente de cambio en las instituciones educativas, discutiendo la idea de su rol como mero prestador de servicios de respuesta directa o como mero agente administrativo (aspecto nos proponemos problematizar), para ubicarse manera colaborativa junto a directivos en las estrategias educativas de la escuela (García Barrera, et al, 2010).

Dentro de esta línea, se ubican los autores norteamericanos Winkfield et al (2010), quienes describen la emergencia de esta actividad como una profesión clave dentro de la escuela, concluyendo que los roles de estos agentes deben encaminarse en posiciones de liderazgo en la institución, conclusión a la que llegan a partir de los cambios de paradigmas teóricos en la década de 1990 (Winkfield et al 2010), en respuesta a los desafíos educativos, teniendo en

cuenta los cambios en el plano social, económico y político de las sociedades contemporáneas. Planteo que va en consonancia con nuestro marco educativo de los debates en que se inscribe nuestro problema.

Entre los antecedentes de investigación nos detendremos en la línea que refiere a las prácticas profesionales en situaciones de complejidad (Edwards, 2013) que resulta fértil para nuestro estudio. Edwards pone en discusión la idea de que los recursos profesionales que ofrecen los practicantes a los complejos problemas, ya sean sobre exclusión social, niños vulnerables, o desarrollando análisis de equipos intervinientes, se ponen en acto tomando posición junto con otros profesionales en procesos de negociación de la tarea. Plantea que, en lugar de seguir prácticas institucionales establecidas, (asistenciales, educativas, de trabajo social, etc.) los profesionales tienen que retransmitir aquello que es resultado de su conocimiento especializado y prácticas expertas, trabajando con otros miembros negociando los logros, y las complejas tareas (2013). El aporte de esta autora que tomamos en cuenta es principalmente su caracterización de los aspectos relacionales de la intervención, constituyendo lo que denominó *giro relacional en la experticia* (2013). El conocimiento especializado es resultado no sólo de aquello que viene dado por el conocimiento disciplinar y de la experiencia profesional, sino principalmente de la articulación con aquello que los otros practicantes intervinientes aportan del caso, así como de aquellos recursos que son del sujeto “paciente” (client) con quien se interviene. La indagación de estas cuestiones en situaciones empíricas constituye un aspecto de la vacancia a la que atiende nuestra tesis.

Desde nuestra perspectiva, nos introducimos en el diálogo disciplinar y el debate teórico que conlleva de acuerdo a la orientación teórica del Psicoanálisis que plantea una línea de continuidad desde la tradición freudiana (Freud, [1900], [1901] [1905]) 1987, 1987, 1988), dando centralidad a la hipótesis del inconsciente y definiendo la función y campo de la palabra y el discurso (Lacan, [1953] 1988).

En este sentido Perla Zelmanovich sostiene

[...] hay una universalidad que supone la instancia del inconsciente en la constitución psíquica y en la producción de la subjetividad, y una formación de síntomas con los significantes que provee cada cultura [...] (Zelmanovich, 2010 pp. 2)

Como sustento conceptual nos planteamos junto a Zafirooulos

[...] la manera cómo el Psicoanálisis puede contribuir a dar cuenta de los fenómenos sociales, ya sea que estén próximos y movilicen el saber sociológico, ya sea que estén alejados y motiven el saber del etnólogo [...] querríamos proseguir en esta vía, es decir en la explicación de las prácticas sociales desde el punto de vista del psicoanálisis [...] de qué manera cierto saber sobre las formaciones sociales ya habita nuestras investigaciones psicoanalíticas y motiva [...] la elaboración de clínicas del síntoma guiadas por orientaciones que necesitamos analizar de manera crítica [...] (Zafirooulos, 2004, pp 7)

Nuestra perspectiva teórico-clínica se ubica en un campo de problemas entre el Psicoanálisis y la Educación, donde nos proponemos a través de las experiencias que abordamos partir de situar el **síntoma**¹³, los impases, los puntos ciegos, y de un modo general aquello que “no marcha” en las prácticas profesionales con el propósito de producir herramientas conceptuales para abordar nuestro objeto de investigación.

¹³ Para la medicina, el término síntoma es el signo de una disfunción o la manifestación de una enfermedad que se espera resolver, eliminar. El aporte freudiano introduce una subversión en la noción médica del síntoma a partir de postular allí una significación sexual; considera al síntoma como una formación del inconsciente que encierra un sentido ignorado por el sujeto, e indica un conflicto que el mismo padece. El síntoma adquiere una forma simbólica envuelta por significantes que ofrece cada cultura. Tiene entonces una cara real ligada a la satisfacción pulsional y una cara o elaboración simbólica que le da forma, entidad y donde radica el sentido a descifrar. Así, el síntoma es recibido por el Yo como un huésped que le causa padecimiento, pero es importante señalar que es una producción, una invención del sujeto, un modo de responder a ese pulsional ilimitado o desregulado. El Psicoanálisis propone pensar el síntoma no sólo como manifestación, sino como una herramienta que puede habilitar algún grado de subjetivación de un padecimiento. Podemos decir entonces que el síntoma "sabe hacer" con lo pulsional, y el sujeto luego tendrá la posibilidad de *hacer algo* con su síntoma. *Conceptos Ampliatorios. Glosarios* (2012). Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO Argentina.

La contribución y aporte al debate disciplinar de las prácticas de Psicólogos-as y otros profesionales y su campo de intervención desde este punto de vista consiste en situar lo que emerge como sintomático, presentando una lectura que permita elaborar hipótesis explicativas sobre los fenómenos que se presentan en la escena educativa en la diversidad de atravesamientos en los que se inscriben.

Tal como se presentan en la experiencia al abordar la lógica de los síntomas, desde la dimensión social, institucional-escolar y subjetiva, las prácticas profesionales se revelan en sus aspectos críticos. El relato de las mismas tomadas como hecho de discurso da cuenta del anudamiento de determinaciones diversas, muestra en su particularidad la relación de los agentes y los sujetos respecto del vínculo educativo (Núñez, 2003), y sus efectos (de inclusión-exclusión) durante las intervenciones.

Nuestra investigación, que toma como referencia el estudio normativo-documental y las políticas en que se enmarcan, contrasta dichos marcos regulatorios con las prácticas en la particularidad de los escenarios y en la singularidad de las situaciones y de los sujetos.

Considerando los modos propios en que se presenta el lazo social en la época y sus consecuencias en el trabajo educativo con los estudiantes, con la consecuente complejidad que adopta la gestión de lo cotidiano en la escuela (Niedzwiecki, 2015), sostenemos que la tarea de los profesionales de los equipos interdisciplinarios, y en particular los-s Psicólogos, adquiere un papel relevante. Allí se pone de relieve el encargo social derivado de los contextos institucionales en que asumen su tarea.

2.1.3 Antecedentes de investigación sobre el problema de las prácticas de Psicólogos-as en escuelas secundarias.

Existen diversos trabajos de investigación sobre experiencias de intervención profesional en el campo de la orientación escolar y asistencia

socioeducativa centradas en escuelas públicas de la CABA (Fernandez Tobal & Greco, 2015, Bayeto 2014, Erausquin et al. 2013, del Campo, 2007, entre otros), pero solo aludiremos a aquellas que se enmarquen específicamente a la actividad interdisciplinaria de equipos de apoyo y orientación, en particular de Psicólogos-as relacionados con nuestro problema.

En el sistema escolar de nivel medio de la CABA, desde la perspectiva de la Psicología Educacional, se puede citar el antecedente del trabajo de Rafael Del Campo. El autor se detiene a explorar los distintos dispositivos utilizados hasta los primeros años de la década de 2000, tendientes a acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes por parte de los agentes profesionales psicoeducativos interrogando sus distintos modelos de intervención (Del Campo, 2007). En dicho estudio plantea que los procedimientos, roles institucionales, y acciones de los profesionales varían y se definen por las características de cada escuela, aunque fundamentalmente por las posibilidades y recursos profesionales que tienen quienes ocupan los cargos (Del Campo, 2007). Se trata de un antecedente relevante acerca de la práctica de profesionales en función de orientación escolar en escuelas medias, que caracteriza el período que profundizaremos en nuestro próximo capítulo y llamamos *pre-normativo*, anterior a la sanción de la resolución 547/04 (SEGCBA, 2004) que regula las funciones de los DOE.

Un estudio que indagó la actividad profesional de integrantes de equipos técnicos en el campo educativo, enfoca el tema a través experiencias narradas por sus actores en la provincia de Río Negro (Bertoldi et al. 2014). Este trabajo se destaca por estar centrado en el carácter interdisciplinario de las prácticas, recortado como problema de investigación. Interroga cómo están planteadas, qué las constituye, y cuáles son los alcances y límites de estas prácticas. Sostiene que la manera de definir las es a partir de la forma en que se pone en acto la intervención interdisciplinaria, es decir cómo los actores de las distintas especialidades profesionales, Psicólogos-as, Psicopedagogos-as, Trabajadores-

as Sociales, y otros que se desempeñan en el ámbito educativo, asumen la tarea en la práctica. Las principales discusiones que aborda y que se ligan íntimamente a nuestro estudio, refieren a las prescripciones **normativas** que indican orientar el trabajo a lo interdisciplinario y sus relaciones con lo que ocurre en la práctica efectiva.

Con respecto a nuestra primera etapa de investigación (2014), la misma supuso la indagación de las prácticas que nos ocupan en un contexto histórico de crecimiento significativo de creación de cargos profesionales para integrar los DOE en escuelas que atienden población vulnerable.

Hemos realizado un primer acercamiento a la historia de la institucionalización de sus prácticas en escuelas medias, que se inician hacia los años 70 en la que situamos tres períodos claves. Allí distinguimos un período *pre-normativo (1970-1998)*, un período de *definición de debates e institucionalización normativa de los cargos de los profesionales y de las funciones de los DOE (1999-2004)* y un período *post-normativo (2005-2012)*, posterior a la sanción de la ley que reglamentará esas funciones. Periodización que retomaremos en el próximo capítulo incorporando un nuevo sub-período en que se re-sitúa el problema.

Nuestro trabajo de campo se ubicó en el período *post-normativo*, lo cual permitió comenzar a leer el tipo de incidencia que tenía la regulación normativa en el trabajo de los profesionales. Nos centramos en el mismo a través del estudio del caso en una escuela con el perfil poblacional mencionado.

De allí pudimos extraer algunas conclusiones que nos condujeron a re-situar el problema.

Algunas de las conclusiones de aquel trabajo son las siguientes:

Se comenzó a definir a qué referimos, desde nuestro punto de vista, cuando hablamos de vulnerabilidad, concepto ampliamente abordado desde las

Ciencias Sociales (Castel, 1999) en distintos estudios y que ha sido definido de formas muy distintas y a partir de elementos diferentes (Ruiz Rivera, 2011), pero que en nuestro caso precisamos su uso. Dicha demarcación, resultado del ejercicio transdisciplinario que supuso, nos advierte en qué medida afecta la lectura de las situaciones y las prácticas con los estudiantes, así como sus efectos en la función efectiva de los profesionales, más allá de lo que prescribe la **normativa**.

Como mencionamos ya, en la primera etapa de indagación dimos cuenta de vulnerabilidades anudadas (2014) y nos permitió afirmar que las prácticas profesionales de los DOE, en los casos estudiados, acontecen ante el anudamiento de tres dimensiones de la vulnerabilidad: la vulnerabilidad social, la vulnerabilidad institucional-escolar, y la vulnerabilidad subjetiva.

Nuestro recorrido en esta etapa permitió visibilizar no sólo las condiciones de vulnerabilidad de la escuela desde el punto de vista social, sino en su dimensión institucional. Mostramos su atravesamiento entre cambios e inestabilidades, tal como se muestra en una escuela media que atiende población en situación de vulnerabilidad, de acuerdo a su historia, y dinámica particular en que se planteó el trabajo de un equipo de profesionales del DOE.

La vulnerabilidad social se nos presentó en la historia de la escuela y la población que recibe desde su fundación (en el año 1996), cuando atraviesa el deterioro de un momento histórico crítico en términos económicos y políticos de la Argentina, con la exclusión de amplios sectores de la sociedad a fines de los años noventa (Minujin, 1999), dimensión en que se inscriben debates educativos referidos (2014).

La vulnerabilidad institucional mostró no estar determinada por la carencia de recursos materiales del establecimiento ni por el espacio geográfico y comunitario en el que se halla, sino en las desregulaciones subjetivas tanto de los estudiantes como de los agentes escolares.

En la escuela que sirvió de caso paradigmático las desregulaciones eran producidas por la caída de los marcos de sostén que ofrecían los sentidos fundacionales en que se inscribía la vida de la escuela desde sus orígenes, y aportaban una fuerte identidad (2014), reflejadas en sus prácticas de enseñanza. A partir de allí argumentamos que la vulnerabilidad institucional es una pieza clave para comprender las situaciones que emergen con los estudiantes, en tanto permiten leer de qué manera se producen los desacoples entre la **norma** instituida por las reglamentaciones, o que se espera instituir y la Ley que organiza las subjetividades, es decir aquellos aspectos simbólicos e imaginarios que, a modo de ficción promotora del vínculo educativo (Catalano 2007; Nuñez 2003; Zelmanovich 2007), regulan las subjetividades de los agentes y de los sujetos en la particularidad de las escuelas.

Nuestro análisis dio cuenta de la relevancia que tiene distinguir y leer el impacto de la vulnerabilidad institucional y su relación con las intervenciones de los profesionales ante las situaciones que se presentan con los estudiantes.

En la segunda etapa de investigación (2015-2019) comenzamos a registrar nuevos elementos que contribuyen a producir efectos de vulnerabilización institucional, encarnados en los agentes profesionales y otros actores de las escuelas. Dichos elementos que caracterizamos como el incremento de prescripciones formales introducidas en las regulaciones institucionales, producen desacoples que toman formas renovadas que se expresan en la posición subjetivo-profesional de los actores, cuya incidencia en las intervenciones educativas ante las dificultades de los estudiantes ocupan a Psicólogos-as en estos ámbitos.

Con respecto a la vulnerabilidad subjetiva, que es donde se centra el trabajo de Psicólogo-as en la escuela, la misma se pone de manifiesto a partir de la singularidad de la constitución de la estructura psíquica en su dimensión subjetiva (Kiel, 2009), en proceso de estructuración debido al momento del ciclo vital adolescente que atraviesan, y en el que frecuentemente tienen lugar

manifestaciones ligadas a la angustia. En ese contexto, tienen lugar fenómenos que desde la clínica del Psicoanálisis denominamos *acting-out*, y englobamos dentro de la categoría de imulsiones (Rabinovich, 1992). Identificamos de este modo cuestiones relacionadas con la estructura de constitución subjetiva que desarrollamos en el próximo apartado.

Consideramos que la vulnerabilidad subjetiva deriva del desamparo originario, momento estructural en la condición del sujeto quien, al nacer, para poder vivir requiere del Otro, de sus cuidados, respuestas y de su deseo (Brignoni, 2012). Está íntimamente ligada, a su vez, a condiciones socio-históricas de producción de subjetividad (Bleichmar, 2004) de la vida contemporánea marcadas por la fragilidad del lazo social y por las desigualdades socio-culturales que vemos manifestarse en la escena educativa (2014).

La diferenciación de las dimensiones de la vulnerabilidad es solidaria con la expresión de las prácticas educativas y sus condiciones pedagógicas, teniendo en cuenta las manifestaciones del **síntoma** que se ponen en escena. Así subrayamos la dimensión institucional de los síntomas, tal como se presentaron en la escena escolar incidiendo de modo relevante en las prácticas de Psicólogos-as.

2.1.4 Prácticas de Psicólogos-as ante las estructuras de constitución subjetiva y su aporte posible a la inserción de algunos estudiantes en el lazo educativo: inhibición e imulsiones en adolescentes en la escuela

Abordamos así las conclusiones preliminares en base a nuestra etapa inicial resultado del análisis de las intervenciones en la perspectiva del Psicólogo en la escuela de referencia. Se abordaron las trayectorias escolares durante tres años con dos estudiantes en las que se construyeron casos que hemos considerados paradigmáticos (Agamben, 2004) de las prácticas profesionales de Psicólogos-as en el ámbito educativo mediante intervenciones

directas (Bizquerra & Alvarez, 1996) y en interrelación con otros actores. Las mismas fueron realizadas en años precedentes al período estudiado en esta tesis lo cual nos permite tener una referencia y un contraste para retomar el problema resituado en el contexto institucional posterior.

Los casos con las estudiantes a quienes llamamos Verónica y Melina nos dieron un panorama de la especificidad de los problemas que iremos desarrollando y se constituirán en un punto de partida que se retoman en el desarrollo de nuestro trabajo.

En primer lugar, el caso Melina¹⁴, una estudiante que presentaba una inhibición en el habla en el marco de una presunta estructura psicótica, entre los diagnósticos que se ensayaron en el recorrido se planteaba *mutismo un selectivo*. El recorrido del trabajo mostró el esfuerzo infructuoso de los profesionales dirigido principalmente al trabajo con la familia, descuidando la orientación a las posibilidades del trabajo educativo. Allí no se pudieron identificar los efectos favorables del trabajo docente, quedaron por delante la impotencia ante la dificultad de la niña, y pretendiendo que la joven hable, en medio de un malestar a raíz de las reacciones docentes, y la instalación del **síntoma** institucional expresado en un clima desfavorable a su inclusión. A pesar de los esfuerzos realizados en el DOE se producen en el recorrido efectos de exclusión implícitos por parte de la escuela y la tarea del Psicólogo quedó en este contexto desdibujada.

Los avatares del caso mostraron las posibilidades del trabajo de los profesionales, las estrategias conjuntas para tomar los indicios acerca de qué cuestiones de los estudiantes sí generan procesos favorables a los aprendizajes, y de interés en los-as jóvenes. Quedó en evidencia cuando el **síntoma** de la escuela captura a los profesionales, impidiendo el trabajo posible generando posiciones de rechazo.

El caso al que llamamos Melina, en su dificultad, señaló asimismo un camino para hallar las posibilidades en las formas singulares en que se expresan

¹⁴ Los nombres propios de estudiantes empleados en esta tesis en todos los casos son ficticios.

en ciertos estudiantes, indicios que permiten a los profesionales y docentes, orientar al trabajo educativo, a partir de la ubicación de la estructura de constitución subjetiva, tarea del-la Psicólogo-a principalmente. No en el sentido de situar un diagnóstico para continuar una cadena de derivaciones automatizadas, sino, que aun siendo importante o necesario derivar, quedó de manifiesto la necesidad de anclar el trabajo escolar en las posibilidades sublimatorias del sujeto, y en los contenidos escolares ¹⁵

En el recorrido de tres años de trabajo con Melina cuyo trabajo con el **malestar** escolar y el **síntoma** consecuente titulamos “*la alumna que no habla, el decir del silencio*” se ensayaron todo de tipos de interconsultas articulaciones y derivaciones, internas y externas¹⁶, Sin embargo, los hitos de las posibilidades en el logro pedagógico se pusieron de manifiesto en un momento del recorrido en que se encontraron, desde la estudiante, progresos en la expresión escrita. También cuando comenzó a participar de un taller musical de violín con una demostración de interés y entusiasmo inusual en ella. Progresos que no pudieron ser ponderados en su momento, y quedando por delante la impotencia del dispositivo escolar y de sus profesionales y docentes, que redundaron en nuevos retrocesos en la retracción de la adolescente en el lazo educativo.

La construcción del caso con Melina nos llevó a destacar la importancia que tiene leer los enunciados, es decir los modos en que el sujeto adolescente se comunica con otro, ya sean pares o adultos, no siempre a través de palabras o en dichos formulados verbalmente, y la necesidad de los profesionales de estar atentos a la enunciación; al lugar desde el cual el sujeto habla, y expresa su decir. En el enunciado, el sujeto no está representado en lo que verbalmente formula. En la enunciación, el sujeto está presente e implicado subjetivamente.

¹⁵ Esto pone de manifiesto la necesidad de parte de los docentes y profesionales encontrar en los contenidos escolares las vías sublimatorias como llave de ingreso, y un rumbo de trabajo escolar posible en jóvenes con dificultades diversas en los aprendizajes.

¹⁶ Dentro del DOE Psicopedagoga, Psicólogo, Asesora Pedagógica, entre los profesionales externos, intervino el equipo ASE, el equipo de inclusión del Ministerio, la Defensoría Zonal, Psicóloga de la salita de salud comunitaria, tratamiento psiquiátrico en Hospital)

Melina se mostraba retraída y esquiva, sin respuestas a los comentarios que los profesores y compañeros formulaban. Sin embargo, en su producción escrita y en el interés evidenciado en ciertos pasajes del recorrido educativo, mostró un lazo posible con el Otro, y disposición amplia para el aprendizaje.

Destacamos en los adolescentes la importancia de este aspecto y tener en cuenta las particularidades en que se expresan, más allá de lo que sus palabras, o silencios digan de manera manifiesta. Es necesario en la tarea profesional recuperar el decir de los jóvenes, formulado muchas veces en sus actos, susceptibles de lectura, identificando los intereses las inclinaciones y las posibilidades de intervenir en favor del lazo.

Como sostiene Susana Brignoni con respecto a los adolescentes:

[...] no se trata tanto de contar lo que ellos dicen así sin más sino se tratar de extraer algún saber a partir de lo que podemos nombrar como su decir o muy frecuentemente su “no decir” [...] el objeto con el que trabajamos es aquel que las personas pueden expresar bajo diversas modalidades del dicho, es decir tomaremos tanto lo que los adolescentes dicen, lo que los adolescentes hacen y lo que los adolescentes nos dicen como “hechos del lenguaje” [...] (Brignoni, 2010, pág. 14)

Desde la función de los-as Psicólogos-as en las escuelas hallamos relevante identificar distintos modos en que el sujeto pueda enlazarse a lo educativo entramando su trabajo con otros actores en la institución. Detectamos central en su trabajo profesional su posibilidad de colaborar a incluir a los adolescentes en un lazo de discurso¹⁷ orientado al trabajo educativo.

Esta dimensión incluye a su vez el trabajo con manifestaciones que aparecen frecuentemente en la escena educativa bajo la forma de actuaciones e **impulsiones** (*acting-out*). Estas modalidades de presentación de los sujetos adolescentes, a través de conductas impulsivas, requieren ser pensadas en clave

¹⁷ Consideramos lazo del discurso como un lazo de lenguaje que puede involucrar tanto palabras como silencios, como en el caso de Melina.

singular y contextual. El caso Verónica, en este sentido, nos dio la posibilidad de introducir este aspecto respecto del trabajo de Psicólogos-as en las escuelas, ante una situación de profundo desamparo y vulnerabilidad social y subjetiva.

Diana Rabinovich plantea que las impulsiones nos indican cierta satisfacción pulsional siendo la forma en que la pulsión se presenta en la clínica (1992). Algo del sujeto queda del lado de la actuación y que habla de una dificultad en su posibilidad de simbolización de aquello que lo aqueja. Estas formas, que tienen un correlato en psicopatologías diversas (anorexia, adicciones, caracteropatías, entre otras) aparecen vinculadas al acto en cualquiera de sus matices, *pasajes a acto* y *acting-out* (1992). Verónica, en tres años de trayecto escolar, presenta en distintos momentos y de distintos modos su impulsividad: en los comienzos en permanentes peleas continuas con compañeros; al siguiente año con consumos problemáticos de sustancias, luego atravesando conflictos personales que desencadenaron cortes en el brazo (cutting). En el recorrido de intervención del Psicólogo ante los distintos acontecimientos, dio cuenta de la trama subjetiva, telón de fondo de cada una de esas reacciones: atravesando la angustia por el fallecimiento de su madre recientemente en manos de la policía, su padre preso, estando a cargo de ella su abuela, como sostén endeble en su situación emocional, llegando incluso a vivir por un tiempo una relación conflictiva con un novio adicto que la exponía a situaciones de alto riesgo.

Allí situamos los indicios para luego afirmar cuándo y en qué condiciones las entrevistas, como dispositivo de intervención directa con estudiantes, valen la pena en el contexto educativo, haciendo campo en el sujeto pero a partir del trabajo de distintos actores producir una red de contención, posibilitando que se constituya en una “práctica entre varios” orientada al trabajo educativo (Di Ciaccia, 2003 Asquini, I, y Nejamkis, G. 2008). Situaciones que implicaban un riesgo para el sujeto se abordaron en esta clave.

Allí la intervención del Psicólogo implicó un tratamiento de la posición del sujeto en la institución, es decir de la adolescente en tanto estudiante (2014).

Dicha oferta del profesional y los márgenes en que intervino suponían un momento institucional en el cual no estaban aún los *protocolos* de actuación vigentes en nuestra posterior etapa de investigación, de acuerdo a los cambios **normativos** estudiados en el período que abordamos en esta tesis. Fenómeno que nos llevó a interrogar, en nuevas unidades de análisis, cómo se abordan y qué devenires institucionales supone cuando estas manifestaciones adolescentes pueden implicar vulneración de derechos de los jóvenes, y cómo se disparan y entran en juego otros dispositivos de abordaje en el contexto actual.

En el análisis del caso Verónica desde el inicio de la intervención del Psicólogo puntualizamos su decisión de ofertar a la estudiante un lugar para el despliegue de un trabajo. No retroceder ante el *acting-out*, y ofrecer el espacio a la palabra en la escuela, en el cual dimos cuenta de sus significativas diferencias con un espacio de tratamiento terapéutico, lo cual implica una patologización de los problemas escolares (2014).

Sin embargo, la estrategia profesional e institucional en el contexto **normativo** actual necesariamente toma rumbos diferentes que en adelante precisaremos.

La instalación de **transferencias** en el proceso de intervención con Verónica supuso, el despliegue de una transferencia reticular (Coccoz, 2003), y la puesta en marcha de una red vincular que implicó la contención de la joven con la participación de distintos docentes en la escuela. Hizo posible un trabajo y resituó la función de sostén subjetivo escolar ante las dificultades de la estudiante. En el final del recorrido cerca de su egreso de la escuela dimos cuenta del viraje de la posición subjetiva de la joven, que pasó de ser tomada con el estigma de “la peleadora” a ser considerada una estudiante que atravesó una compleja etapa de sufrimiento, posible de ser contenida por la escuela y

encaminada por sus docentes al trabajo escolar, mediante un giro rotundo hacia el final del ciclo escolar.

Retomando una perspectiva conjunta en ambas situaciones que presentamos en la escuela, se puso en evidencia cómo interviene la dimensión institucional anudada a la dimensión subjetiva, foco de atención de Psicólogas desde su función. Allí se puso de manifiesto cómo **la disyunción convivencia-pedagógico**, problema abordado en la primera etapa de investigación, pasó a ser lectura del **síntoma** en dicha institución con efectos específicos en las prácticas profesionales. Sus manifestaciones ocurren en la escisión del comportamiento de los estudiantes respecto del vínculo educativo que lo promueve, cuyas fuerzas traccionaban, dejando el trabajo educativo subestimado. En el caso de Melina se expresó en el tratamiento automatizado de las derivaciones de los docentes al DOE, y de estos a otras instituciones, quedando en segundo plano desde los comienzos el anclaje pedagógico de la intervención. Se manifestó aquí la necesidad por parte de los profesionales de hacer lectura junto a los docentes de las potencialidades del estudiante.

Con respecto a Verónica que presentaba claras dificultades de convivencia, evidenciado en los comienzos de su trayectoria cuando se peleaba con compañeros, vía la **transferencia** y el trabajo en red entre varios docentes y profesionales, pudo darse causa a sus dificultades e intervenir favorablemente en la **disyunción** que ocurría en los comienzos del trabajo.

En el nuevo período, planeamos una redefinición del problema de la disyunción, en la que asistimos una nueva manifestación en las prácticas educativas con los cambios normativos. Allí planteamos una tendencia a escindir *lo administrativo* de *lo pedagógico*, tendencia que iremos planteando como hipótesis de trabajo re-situando nuestro problema. Damos cuenta de esta cuestión comenzando por el análisis histórico del recorrido de las prácticas y en

la construcción de nuevos casos a partir de la intervención de los estudiantes en el nuevo período.

Conclusiones

En este capítulo hemos ingresado, de un modo general, al análisis del contexto de inscripción de las prácticas profesionales de los equipos de profesionales definiendo un campo de debates en torno a cómo se fueron produciendo las mismas en un escenario social específico, con la inserción creciente de Psicólogos-as.

Definimos una inscripción histórica de los debates educativos desde un mirada pedagógica y social en un escenario de crisis socio-económica en la Argentina post 2001. Allí, el fenómeno de fragmentación del sistema educativo y la desigualdad surge como uno de los problemas que ocupan a disciplinas que abordan la cuestión pedagógica.

Surge un sector social emergente como población estudiantil que accede a la educación que antes estaba al margen; las escuelas que los reciben, que son las que focaliza esta investigación, retoman este mandato de inclusión. Desde el campo académico se plantean debates sobre las relaciones entre-cuidar, enseñar-contener, enseñar-convivir. Estos debates se definen con la puesta en marcha de políticas educativas de inclusión, en principio a nivel jurisdiccional de la ciudad con la obligatoriedad de la educación secundaria y a nivel nacional con la Ley de Educación Nacional.

A su vez, planteamos una inscripción disciplinar de los debates que tienen que ver con nuestro problema de las prácticas de Psicólogos-as. Diversos autores con que dialogamos en esta tesis plantean la necesaria perspectiva situacional, la constitución histórica del alumno como sujeto, en tanto sujeto de intervención en oposición a ser considerado un individuo desvinculado de los escenarios que habita. Plantean desde la disciplina psicoeducativa la necesidad de problematización del objeto y de la profesión, enfocada hacia la

reorientación de los vínculos con múltiples actores, con dinámicas que ocurren en procesos particulares y en determinados escenarios. El diálogo y el debate se plantean allí, por una parte, entorno a las perspectivas post-vigotzkianas, y por otra parte, señalando las perspectivas de autores anglosajones, que remarcan la función de orientador educativo como agente de cambio, y su rol de liderazgo en el ámbito escolar.

Esta tesis toma los aportes de Edwards en cuanto a las prácticas expertas en situaciones de complejidad en la que plantea un *giro relacional de la experticia* que supone que los agentes profesionales, en lugar de seguir pautas institucionales establecidas en su tarea, lo que tienen que hacer es retransmitir aquello que es resultado de su conocimiento especializado y práctica experta trabajando con otros miembros los logros y las complejas tareas.

En la discusión disciplinar con la Psicología Educativa, ingresamos al debate conceptual presentando nuestro aporte desde la orientación teórica del Psicoanálisis que da centralidad a la hipótesis del inconsciente. Nos ubicamos en un campo de problemas entre el Psicoanálisis y la Educación, donde nos venimos proponiendo en este proceso investigativo, a través de experiencias de intervención, abordar el **síntoma** en sus tres dimensiones. Situamos así los impases, los puntos ciegos, de un modo general lo que “no marcha” en las prácticas profesionales, con el objetivo de producir herramientas conceptuales para abordar nuestro objeto de investigación.

Así arribamos el punto de partida de nuestra tesis a partir de resultados de nuestra primera etapa de investigación de las prácticas de Psicólogos-as en los DOE, y cómo entendemos las dimensiones de la vulnerabilidad en que se inscriben dichas prácticas, a saber, la vulnerabilidad social, institucional-escolar y subjetiva. Principalmente en el anudamiento de estas es que las prácticas de la Psicólogo-a se ubica.

Experiencias de intervención con estudiantes y docentes en tres años de trabajo en una escuela, desde la perspectiva del Psicólogo nos permitió plantear

las cuestiones específicas clave que vamos a sostener como punto de partida para nuestra segunda etapa en el trabajo de campo.

Arribamos por este camino a las prácticas de Psicólogos-as ante las estructuras de constitución subjetiva y su aporte posible para la inserción de algunos estudiantes en el lazo educativo. Nos hemos detenido en la inhibición y las impulsiones y los problemas que plantean en la escuela.

En base al caso Melina, que se presentó en la escuela como una estudiante que no hablaba, definimos su dificultad como una manifestación de **inhibición** desde la dimensión subjetiva, en el un marco de una presunta estructura psicótica. Visibilizamos una serie de aspectos que, desde las prácticas educativas y profesionales, son relevantes a la práctica de Psicólogos-as. En ese sentido y desde la perspectiva del profesional Psicólogo, esta situación presentada demostró la importancia de situar esta estructura, pero no como un diagnóstico psicopatológico, sino en la necesidad de elaborar orientaciones en relación al lazo, vínculos posibles de la adolescente con lo educativo. Mostró lo infructuoso de las derivaciones automatizadas de que fue objeto la estudiante y que no contribuyeron a alojarla en la escuela, en medio de un clima institucional expulsivo. Se señala los efectos segregativos en la dimensión institucional del **síntoma** y los efectos de la **disyunción pedagógico-convivencia**, que tomamos como herramienta de lectura del **síntoma**. En la misma, se evidencia cómo quedó de lado lo educativo, motor de lo posible, dejó invisibilizados los logros escolares de la estudiante, y las potencialidades del trabajo sublimatorio que implicaban su interés por la escritura o y la música. El trabajo profesional se centró en la familia y en la derivación, no en lo pedagógico. En ese contexto, el papel del Psicólogo quedó desdibujado por no poder orientar, y sin evitar la impotencia docente con sus efectos de rechazo y exclusión de la estudiante.

El caso Melina nos enseña a tener en cuenta el valor de los dichos y su diferencia con el decir de los adolescentes, y en dicha diferenciación tomar en cuenta lo que adultos pueden rescatar de la posición de enunciación. Melina no

hablaba, pero decía a través de sus actos y logros pedagógicos y señalaba caminos posibles que quedaron como puntos ciegos para docentes y profesionales del DOE, no pudiendo operar con ellos de modo educativo.

A través del caso Verónica nos adentramos en una forma de presentación de las dificultades en los adolescentes como actuaciones e impulsiones bajo el modo de *acting-out*. Nos permitió introducir este aspecto del trabajo de Psicólogos-as en las escuelas ante una situación de profundo desamparo, vulnerabilidad social y subjetiva de la adolescente. En las impulsiones algo de la pulsión se presenta en la clínica, algo del sujeto queda del lado de la actuación y que habla de una dificultad en la posibilidad de simbolización, dicha experiencia de intervención que atravesó tres años de la trayectoria de la estudiante permitió situar los indicios para afirmar cuando en qué condiciones las entrevistas, como dispositivo de intervención de Psicólogos-as valen la pena en el contexto educativo, haciendo campo en el sujeto, pero a partir del trabajo de distintos actores para producir una red de contención, constituyéndose en una práctica de entre varios. Dio cuenta de la instalación de **trasferencias** en el proceso de intervención con el despliegue de una transferencia reticular.

La apuesta del Psicólogo de dar lugar a las entrevistas en distintos momentos y no retroceder ante el *acting-out*, aun en situaciones de riesgo subjetivo, implicó en el contexto de la primera etapa de investigación una premisa sobre las posibilidades de motorizar el trabajo por la vía transferencial. Interviniendo con la joven, con su abuela, y con los docentes, generó una red que abarcó a profesionales externos también, en un contexto en el que no estaban vigentes los protocolos de actuación en las escuelas.

Nos concierne a partir de aquí en torno a estas temáticas, contrastar nuevos escenarios institucionales en el contexto actual, en nuestra segunda etapa de trabajo de campo, y dar cuenta frente a escenificaciones de adolescentes y ante márgenes distintos de intervención dichos episodios requieren dar intervención a organismos de protección de derechos por parte de

los profesionales como parte de determinadas instancias del circuito. Nos proponemos problematizar, cómo interviene **la disyunción** que alude a la escisión de lo procedimental del encuadre pedagógico, en el nuevo escenario enfocado a lo administrativo en la intervención escolar, y los problemas que involucran a los agentes directivos y profesionales docentes.

No obstante, nos corresponde en adelante desarrollar un análisis documental en clave histórica del proceso de institucionalización de los DOE e introducir la dimensión **normativa** en el contexto histórico que le dio lugar, con el propósito de profundizar distintas cuestiones acerca de las políticas educativas y el contexto de reforma que caracteriza el período estudiado, con sus consecuentes lecturas respecto de la inserción de Psicólogos-as.

Capítulo 3

Funciones normativas de Psicólogos-as de los DOE y políticas educativas de inclusión: genealogía de sus prácticas y reforma en la escuela secundaria de la CABA.

Introducción

El propósito del presente capítulo es inicialmente abordar el problema de las funciones **normativas** de Psicólogos-as, indagando cómo se llegan a inscribir las mismas en el espacio institucional del DOE en las escuelas secundarias de la CABA. En tal sentido bajo el hilo argumental de las políticas educativas que le fueron dando sustento, ingresaremos al proceso de su institucionalización en clave genealógica. Se arribará de este modo al período estudiado (2011-2019) que supone un contexto de reforma educativa del nivel secundario con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), que intenta materializar de manera particular el mandato de inclusión de la Ley de Educación Nacional, a través de sus normativas específicas.

Retomaremos y ampliaremos una periodización que comenzamos a formular en los comienzos del proceso de investigación (2014) con el propósito de profundizar implicancias que emergen en nuestros hallazgos posteriores.

De este modo, nos detendremos en las funciones **normativas** para los DOE y los-as Psicólogos-as en particular en la Resolución 574/04 y en el *Reglamento del sistema educativo de gestión estatal* (SEGCBA, 2004, MEGCABA, 2006) con el liderazgo concedido al cargo de Asesor-a Pedagógico-a en los departamentos.

Trazaremos las claves de un recorrido para comprender, por una parte, los sentidos actuales de las prácticas estudiadas en el marco de las tradiciones pedagógicas y psico-educativas en que se fueron instituyendo, y por otra arribar

a las contemporáneas modalidades de intervención en las escuelas, y sus nuevos mandatos.

Se situarán con detalle desde el texto normativo, en los fragmentos puntualizados, los principios fundamentales en los cuales la actividad de orientación se inscribe. Para ello será necesario retomar el recorrido en el punto de llegada que supuso la Ley de Educación Nacional (2006), sostén de las prácticas educativas orientadas de referencia, que sufrirá particularidades en la implementación que la CABA realiza.

3.1 Reseña histórica del proceso de institucionalización de las prácticas de los profesionales de los DOE.

La presente reseña histórica se propone trazar la evolución **normativa** de los DOE, como equipos de apoyo y orientación escolar que funcionan al interior de las escuelas secundarias públicas de la CABA, conformados por los cargos de Psicólogo-a, Psicopedagogo-a y Asesor-a Pedagógico-a.

La misma permite visualizar las especificidades y tendencias iniciales dentro de la política pública, tanto a nivel nacional como jurisdiccional en la CABA, que dieron sustento a la institucionalización y establecimiento de sus funciones específicas. Recorriendo los problemas y debates educativos de las distintas épocas que atravesaron sus prácticas hasta llegar al período estudiado.

A partir de lo dicho, presentaremos la siguiente periodización.¹⁸

¹⁸ El presente cuadro, que enumera una periodización que toma como foco la normativa de los DOE, sólo menciona las gestiones Presidenciales de la Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las que consideramos que incidieron de manera relevante en los cambios de rumbos de la política educativa aplicada a los profesionales de acuerdo a los escenarios políticos y sociales en que tuvieron lugar. No hemos señalado los mandatarios de gobiernos que hemos considerado que tuvieron menor injerencia de procesos que queremos resaltar, aun cuando hayan sido decisivos en ciertos momentos históricos, como es el caso de los presidentes de la época de la dictadura militar (1976-1982) que, principalmente su impronta autoritaria en la gestión educativa los ha destacado.

Cuadro III:

Período	Denominación del período y política educativa para los DOE	Presidencia de la Nación /Jefatura de Gobierno CABA
3.1 Período pre-normativo. (1970-1998)	a) Inicio de las prácticas profesionales en las escuelas medias (1970-1983).	Presidencia Juan Carlos Onganía (1966-1970)/
	b) Práctica profesional en gabinetes psicopedagógicos y escuela para la democracia (1984-1991)	Presidencia Raúl Alfonsín (1983-1989)
	c) (1992-1998) Nuevos paradigmas de intervención e inicio de debates en torno a las funciones de los profesionales en un contexto de políticas neoliberales. (Descentralización)	Presidencia Carlos Menem (1989-1999)
3.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos y la crisis socio-económica en Argentina (1999-2004)		Jefatura de Gobierno de la CABA Aníbal Ibarra 2002-2005) Presidencias Néstor Kirchner (2003-2007) Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)
3.3 Período post-normativo (2005-2019)	a)Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2010)	Jefatura de Gobierno de la CABA Mauricio Macri (2007-2015)
	b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2019)	Jefatura de Gobierno de la CABA Rodríguez Larreta (2016- 2019) Presidencia Mauricio Macri (2015 – 2019)

3.1.1 Período pre-normativo. (1970-1998)

El inicio de las prácticas de orientación podemos ubicarlo en un extenso período de tiempo dividido en dos momentos que se inaugura con una reglamentación que sólo regulaba a un grupo reducido de escuelas, es decir de un alcance muy limitado en comparación con un posterior crecimiento de nombramientos de profesionales por fuera de esta modalidad **normativa**. Debido a que fue quedando una alta proporción de cargos sin regulación es que se considera a este período como *pre-normativo*.

a) Inicio de las prácticas profesionales en las escuelas medias (1970-1983).

Se crean bajo la Ley 18.614 de 1970 los cargos de Asesor-a Pedagógico-a, Psicopedagogo-a y Ayudante del Departamento de Orientación en el marco del denominado *Proyecto XIII*. Esta experiencia fue promovida por la llamada “*Reforma Educativa*” del gobierno militar de aquel momento (Juan Carlos Onganía 1966-1970), la cual fue inspirada en el paradigma teórico desarrollista clásico, de corte normativista. La misma se aplicaba a pocas escuelas modelo, posibilitando la presencia de docentes con mayor carga horaria en las escuelas medias con el objetivo de que pudieran desarrollar proyectos institucionales que se adecuaban al perfil de formación de las escuelas. Se formulan las primeras pautas relativas a las funciones de orientación, dando inicio a las prácticas de los equipos profesionales en el espacio institucional del Departamento de Orientación. Fue un proyecto con intención innovadora para la época, pero de extensión limitada en la cantidad de escuelas y sin influencia en el resto del sistema de educación secundaria. Sin embargo, como analizaremos en este capítulo, algunos de sus fundamentos cobrarán presencia renovada en la actualidad, a través de la reforma implementada en el período estudiado, en la que se intentan recuperar algunos lineamientos relevantes.

b) Práctica profesional en gabinetes psicopedagógicos y escuela para la democracia (1984-1991)

La experiencia de incorporación de profesionales en escuelas con *Proyecto XIII* fue quedando en el contexto general de la educación media como una experiencia fragmentaria, ya que, en lugar de extenderse a otras escuelas, permaneció reducida a un escaso número de aquellas. Como contrapartida, surge en las Escuelas Técnicas (Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET]) una paulatina contratación de profesionales para conformar lo que en aquel momento se llamó *gabinetes psicopedagógicos*. Esta denominación se impuso de hecho, aunque los primeros profesionales, principalmente Psicólogos-as y Psicopedagogos-as, habían sido parte de un proyecto que iba a tener por objetivo la orientación vocacional (en las *Unidades de Orientación Vocacional* de los últimos años de la dictadura militar 1976-1983). El nombramiento de dichos profesionales se produjo, a partir de este período y hasta la sanción de la **normativa**, (de creación del cargo de Psicólogo-a en 2003, y de las funciones del DOE en 2004)), bajo la nominación de otros cargos, como *Preceptor*, *Maestro de Enseñanza Práctica* (MEP), *Ayudante de Clases Prácticas* (ACP) y otros. Esto derivó en el ejercicio profesional con cargos que no eran acordes con las funciones desempeñadas.

No obstante, es bajo esta modalidad que empieza a crecer la contratación de nuevos profesionales Psicólogos-as, Psicopedagogos-as y Trabajadores-as Sociales en diversas escuelas medias públicas, especialmente en colegios, liceos, y escuelas técnicas. Este período se caracterizó por un trabajo con los estudiantes basado principalmente en un abordaje individual, aunque sus funciones aparecen también ligadas a proyectos que cada profesional proponía a la escuela, ya sea en la temática de la convivencia escolar, de orientación para estudios superiores, u otros que se ligarán al proyecto pedagógico de cada institución.

Con la apertura de la democracia y de su contexto sociopolítico, los lineamientos se dirigen a atender a la diversidad y a las problemáticas de los estudiantes, de modo que la tarea de orientación comienza a inscribirse en un nuevo ideario. El proyecto político democrático que se inicia con la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) se proponía transformar la escuela y sus rígidos patrones de disciplinamiento de raigambre autoritarios (Filmus, Frigerio, 1988; Wanschelbaum, 2013), por tanto el trabajo de los profesionales comenzó a acompañar el objetivo de una apertura a nuevas formas de ejercicio de la autoridad. A lo largo de este período, los distintos actores en función de orientación en las escuelas medias comienzan a ir en busca del reconocimiento y la institucionalización normativa de las funciones.

c) (1992- 1998) Nuevos paradigmas de intervención e inicio de debates en torno a las funciones de los profesionales en un contexto de políticas neoliberales.

Los comienzos de los años noventa inauguran los debates sobre las prácticas profesionales, habiéndose iniciado como consecuencia de la reforma del Estado el proceso de descentralización en el que las escuelas pasaron de la órbita Nacional a ser gestionadas por la todavía llamada Municipalidad de Buenos Aires.

En 1992, la Secretaría de Educación incorpora nuevos referentes profesionales de apoyo y asesoramiento institucional, con la creación del *Equipo de Apoyo Institucional* (EAI) para articular acciones y propuestas de orientación en las distintas escuelas medias bajo la modalidad de intervención externa y asesoramiento a las conducciones y equipos. Esta iniciativa favoreció la unificación de perspectivas entre los profesionales que venían trabajando desde hacía tiempo al interior de las instituciones, y que hasta ese período no habían adoptado lineamientos institucionalizados de intervención ni diálogo en común.

Como profundización del encargo democrático inicial, el EAI junto a los profesionales de las escuelas se integraron al trabajo sobre la *Ley de Convivencia*¹⁹, contribuyeron a los proyectos de tutoría, y en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, así como sobre los distintos temas relacionados con las problemáticas que se presentaban en las instituciones, asesorando principalmente a los directivos. El EIA participa activamente en la organización de encuentros con distintos actores del sistema contribuyendo a la consolidación de nuevas miradas en torno a los temas y problemáticas escolares.

La incidencia favorable que tuvo el desempeño del EAI, mientras duró su existencia, hasta principios de la década de 2000, ha sido remarcada por nuestros entrevistados (2014), quienes señalaban que previo a su llegada se trabajaba de manera “muy solitaria” y sin rumbos específicos ni comunes. Respecto de lo que empieza a ocurrir en el plano de las perspectivas teóricas entre quienes trabajaban al interior de las escuelas, una entrevistada plantea cómo empiezan a ampliarse las perspectivas.

[...]Hay un cambio de modelo de intervención [...] anteriormente se trabajaba sobre la idea del “alumno problema”, entonces sólo se trabajaba con el chico [...] en este tiempo empiezan a tener influencia los modelos sistémicos dentro de la línea de lo que plantea el libro “El Mago sin magia” [...] esto representó un cambio, porque antes no había cuestionamiento de la escuela”[...] también aparecieron los aportes de Foucault o de Loureau, con un modelo de intervención institucional [...] (Profesional Psicóloga, 2012)

Pese a los esfuerzos por generar propuestas y articulaciones mayores de las prácticas en las experiencias de las distintas instituciones, continúa prevaleciendo en todo este período una considerable fragmentación en cuanto a las modalidades de intervención. Rafael del Campo lo plantea en su investigación sobre la orientación educativa en el GCBA, refiriéndose a los

¹⁹ Sistema Escolar de Convivencia Ley 223/99. Decreto 1400/01 GCBA

modos de trabajo de los profesionales y a la ausencia en la gestión de la Ciudad de una política educativa articuladora:

[...] las definiciones de sus funciones varían según las escuelas y las personas
[...] éstas permiten distintas propuestas sin destacar unas sobre otras, ni
procurar una coordinación y aprendizaje mutuo, formándose capas de
burocracia, cada una tiene un funcionamiento administrativo y pedagógico
propio [...] (Del Campo, 2007 pp. 61)

Aun con los avances producidos en la revisión de los enfoques sobre las prácticas de orientación por parte de algunas escuelas de la Ciudad, la política en materia pedagógica, motorizada por el gobierno nacional de este período (Carlos Menem: 1989-1999) redundó en una precarización general y un vaciamiento en términos materiales y simbólicos del sistema de la educación pública, fenómeno que se vincula directamente con la creación 1993 de la Ley Federal de Educación, reforma que derivó, entre otros efectos negativos, en un des-financiamiento educativo .

Se desarrolló en toda esta etapa el conjunto de políticas neoliberales cuyo fracaso desembocó en la emergencia de la crisis socio económico de fin de siglo. Sus efectos fueron evidentes en las condiciones de fragmentación educativa (Kessler, 2002, Tiramonti, 2004). Se generó en este período un crecimiento de sectores sociales emergentes que se incorporan a la educación secundaria (Tiramonti, 2010) provenientes de población en situación de vulnerabilidad social.

En este contexto, que en la CABA se evidenció con resistencias a los efectos de las políticas públicas a nivel nacional, se dan diversos debates de los profesionales de los equipos de distintas escuelas. Estos comienzan a reclamar por el reconocimiento y jerarquización del rol, así como para la definición de las funciones en el marco del reglamento escolar, reclamando especialmente el reconocimiento del cargo de Psicólogo-a que era inexistente en la estructura de

la planta orgánica funcional (POF) de las escuelas secundarias, lo cual daba lugar a ambigüedades respecto de la orientación de su actividad. Los reclamos, debates y estrategias de acción se hacen operativos a través de la *Comisión de Actuación y Seguimiento de Escuelas Medias* que se pone en funcionamiento en 1998 con un grupo de profesionales,

3.1.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos derivados de la crisis socioeconómica en Argentina. (1999-2004)

Llamaremos a éste período de debates porque, por un lado se trató de lograr definiciones de los actores implicados acerca de las funciones de los profesionales de los DOE que se plasmarán en **normativas**. Asimismo, porque en este momento histórico confluyen una serie de discusiones que le darán sustento acerca de las prácticas educativas en la escuela secundaria en el nuevo escenario escolar, las cuales perfilarán futuras políticas de inclusión.

En el período que se inicia en 1999 es necesario señalar el crecimiento de las demandas y expectativas de las escuelas de contar con intervención y asesoramiento profesional. En vísperas de la crisis de 2001, comienzan a presentarse de manera creciente e inédita hasta este momento situaciones emergentes de alta complejidad, tal como varios actores profesionales y funcionarios entrevistados coinciden en remarcar. Puede considerarse un período crucial, en el que se crean equipos de apoyo externos por parte del Ministerio de Educación con profesionales integrados principalmente por Psicólogos-as, y Trabajadores-as Sociales que comenzarán a intervenir inicialmente en varias escuelas secundarias aledañas a barrios populares. En 2003, con la incorporación de nuevos profesionales y distribuidos en las 8 regiones de las escuelas medias, se conformará el programa de *Asistencia a escuelas medias en el área socio-educativa*, las funciones de dichos agentes se reglamentarán finalmente bajo la Resolución 3641 (SEGCBA, 2005). Estos

equipos se reconocerán posteriormente con la iniciales ASE y actuarán en cada una de las regiones asesorando a distintos actores del sistema, conformados como equipos interdisciplinarios.

Aun así, Directores y Rectores de diversas escuelas reclamaban incorporar equipos de profesionales dentro de la institución, lo cual era considerado una carencia por parte de numerosas escuelas medias.

Los debates educativos en curso confluyen en una serie de principios que serán recogidos por la gestión de gobierno en esa época (Aníbal Ibarra; 2000-2005) a través de la entonces Secretaría de Educación que sanciona por ley la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, con la promulgación de la ley 898/02, como corolario de una serie de iniciativas y programas pedagógicos orientados a la inclusión escolar y que serán un precedente que años más tarde se extenderán al gobierno nacional.

En el caso de los-as Psicólogos-as que intervienen al interior de las escuelas, a partir de la Resolución 2261/03 (SEGCBA, 2003) se logra su reconocimiento en el Estatuto Docente, dándole no sólo una existencia legal que no tenía a este cargo sino una jerarquización profesional para el conjunto de los profesionales que trabajaban en función de orientación bajo otras denominaciones. Con la figura de Psicólogo-a que es introducida en las **normativas**, se va a establecer al mismo tiempo la reglamentación de las funciones de los equipos de los DOE que serán válidos para todas las escuelas medias. Se puede considerar que este nuevo cargo es decisivo para definir el debate sobre las funciones de los profesionales, centradas en el asesoramiento institucional para el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pasando a tener un lugar relevante en la toma de decisiones con respecto a las cuestiones pedagógicas, en articulación con los directivos y otras figuras con poder de decisión en las escuelas. En el capítulo 5 trazamos un panorama según los establecimientos relevados de una región, de

la participación efectiva de Psicólogos-a en espacios pedagógicos institucionalizados de las escuelas.

Entre los debates decisivos respecto de las intervenciones de los profesionales de los DOE, principalmente se destacan tres, según entrevistados que estuvieron en las comisiones de seguimiento de profesionales que trabajo en la normativa:

Por una parte, **los vínculos y relaciones de autoridad de los profesionales con directivos en las escuelas**. Desde los inicios, el destino de la carrera de los profesionales y los alcances del espacio que ocupaban dentro de la institución dependían en gran medida de la autoridad de la escuela. Una profesional entrevistada que estuvo desde los tiempos fundacionales, comentaba que hubo escuelas en las que los directivos decidieron cerrar lo que en aquel entonces era “el gabinete”, a partir de conflictos (Bayeto, 2014). En esta tesis retomamos a través de un caso una situación conflictiva que da cuenta de esta dimensión del trabajo, y que sustentaba este aspecto de los debates para la práctica, a saber, se llegó a plantear una supervisión externa para los DOE. Esa propuesta para los equipos para salir de la órbita de poder del Director o Rector de turno, fue la búsqueda de la autonomía profesional en el criterio, pero finalmente no prosperó.

Otro debate giró en torno a **la confidencialidad de la intervención con los estudiantes por parte de los profesionales**, en temas sensibles y el resguardo de la información. Preservar el trabajo de la orientación desde la dimensión subjetiva de los estudiantes con respecto a los otros actores de la escuela es lo que estaba en juego según los entrevistados. Dicho debate se actualiza y retoma en la consideración en el período estudiado respecto de los registros escritos de intervención, y cómo distintas escuelas gestionaron los modos y el manejo de información como iremos viendo en otros capítulos.

El tercer debate se dirigió a la cuestión del **liderazgo al interior de los DOE en la figura del-a Asesor-a Pedagógico-a**, cuestión que, si bien no quedó explicitada en la **normativa** sancionada en primera instancia, el reglamento escolar, que se elaborará posteriormente (MEGC, 2006) le dará mayores atribuciones y responsabilidades. Este agente se constituirá así en el organizador del DOE y será llamado a ejercer la jefatura, pero sin un cargo jerárquico. Su lugar central en los departamentos será abordado en el trabajo de campo respecto de las prácticas efectivas de acuerdo a las situaciones singulares que analizaremos. Si bien su figura y función principal se orienta a las cuestiones organizativo-pedagógicas, en escuelas que tienen mayores niveles de demanda se convierte en un actor clave en el abordaje de las situaciones más complejas.

Este período concluye con la sanción de la Resolución 547/04 (2004) en la que finalmente se establecen las funciones de los profesionales de los DOE, legitimando un lugar que hasta el momento no tenía definición formal. Queda atrás la figura de *gabinete psicopedagógico* para ser propuesta la conformación de equipos interdisciplinarios, que orientarán a la institución respecto de los aspectos pedagógicos, encabezando estrategias con el objetivo de apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes junto a los docentes.

3.1.3 Período post-normativo (2005-2019)

a) Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2010)

Identificamos un período *post-normativo* a partir de la puesta en vigencia de nuevas pautas para el trabajo en las escuelas medias que en un primer momento mantendrá una línea de continuidad con las orientaciones políticas de inclusión, teniendo en cuenta que a nivel nacional en este período se sanciona la referida Ley Nacional de Educación de 2006. Sus principios rectores los analizaremos en profundidad en ítems posteriores de este capítulo.

Las primeras precisiones normativas de este período para el rol asignado a los equipos de profesionales del DOE se encaminan a la articulación del trabajo en relación a otros actores de la escuela. Las funciones de los DOE encuentran así especificaciones para su desempeño al interior de los establecimientos, con la difusión de documentos de trabajo cuya serie es titulada “*Proyecto sobre prácticas de inclusión*”, elaborados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC, 2009), enunciando uno de los roles de los equipos, en articulación con ciertos cargos de responsabilidad en la toma de decisiones desde el punto de vista pedagógico.

Se propone de esta manera el concepto de “*DOE Ampliado*”, señalando que las funciones de orientación serán ejercidas a partir de la conformación de equipos de trabajo de los que participarán: Directores o Rectores, Vicedirectores, en conjunto con los Coordinadores de Áreas, Jefes de Preceptores y el DOE. En la mencionada documentación se plantea:

[...] la tarea de los DOE es central para desarrollar y favorecer prácticas que permitan a los jóvenes ingresar a la escuela y favorecer su escolaridad. Para que sus acciones se vean enriquecidas y potenciadas se promueve desde la Dirección la construcción de un equipo de trabajo que colabore con el DOE en el diseño y la implementación de estas prácticas de inclusión [...] (MEGC, 2009, p.p.2)

Es de interés, a los fines de indagar el mandato institucional de los profesionales desde las políticas educativas mediante las normativas, destacar que, a partir del sub-período posterior, comenzará a evidenciarse un desplazamiento del encargo educativo inicial centrado en apuntalar estrategias pedagógicas que planteaba el espíritu de la normativa de base (2004).

Junto a la consolidación de la gestión de gobierno de la Ciudad de Mauricio Macri en su segundo mandato (2011-2015) este encargo mutará hacia

una tendencia prescriptivo-procedimental, pero antes tomaremos nota de las funciones específicas instituidas.

3.2 Las funciones normativas para los-as Psicólogos-as y del equipo del DOE

En la Resolución 547/04 se aprueban las funciones y tareas correspondientes a los cargos de Psicólogo-a y Psicopedagogo-a de los DOE de las escuelas del área de Educación Media y las funciones generales del DOE (2004).

Se enuncia que: *“la principal función del Departamento de Orientación es la orientación institucional en el campo de la educación.”* (2004)

Los principales ejes que estructuran las funciones generales de los DOE según esta resolución son:

- La promoción de actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar.
- La implementación de estrategias orientadas a responder con acciones específicas a la diversidad de la población de los alumnos que asiste a la escuela media, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción.

En el texto se especifica que el DOE:

[...] Se constituye como un espacio institucional en el que se diseñan, planifican, coordinan, ejecutan, y evalúan las acciones de orientación institucional [...] (2004, pp. 2)

Asimismo, apunta a:

[...] construir y consolidar un equipo de trabajo que unifique criterios y planifique acciones conjuntas y sistematizadas de orientación a los alumnos [...] (2004, pp. 2)

Esta idea de trabajo en equipo que se presenta como uno de los pilares de sus fundamentos, como ya ha sido señalado, se extenderá a otras instancias

institucionales conformadas por autoridades, y a la conducción de las distintas coordinaciones de área, y jefatura de Preceptores, extendiéndose como práctica de orientación en equipo.

Según el reglamento escolar en su Art. 198, los Departamentos de Orientación tendrán las siguientes funciones.

1. Asesorar y asistir técnicamente a los equipos de conducción en acciones institucionales en las áreas pedagógicas, didácticas y psicológicas.

2. Asesorar en la planificación e intervenir en la implementación de la Planificación Institucional Participativa (PIP) y/u otros programas de prevención (orientación estudiantil, tutoría, salud integral, etc.)

3. Asesorar y controlar los distintos aspectos relacionados con la Convivencia Escolar. Intervenir profesionalmente en situaciones de conflicto (institucional, intergrupales, interpersonales)

4. Asesorar, orientar y/o derivar a alumnos y padres en situaciones que afectan el desempeño escolar.

5. Promover espacios que propicien y faciliten:

- Reflexionar y conceptualizar el quehacer del asesor profesional en la escuela.

- Supervisar la práctica profesional.

- Participar en actividades y eventos de capacitación y actualización.

- Interrelacionarse con otras instituciones y servicios asistenciales públicos y privados.

- Articular su tarea con los profesionales de los distintos programas del Ministerio que correspondan.

Lejos de analizar en profundidad cada una de estas funciones, tomaremos aquellas que han reflejado de manera más definida la tarea a la que son llamados para intervenir los profesionales, y marcar la evolución de las

prescripciones según la política educativa de la ciudad en un contexto de reformas.

En el caso del cargo de Psicólogos-as, las funciones específicas (2004, pág. 3) que se definen son:

- Abordar desde el punto de vista psicológico acciones de orientación y asesoramiento en relación a la promoción de salud y prevención de sus alteraciones.
- Realizar la evaluación, diagnóstico, orientación y asesoramiento de aspectos psicológicos del quehacer institucional, tendiente al esclarecimiento de conflictos interpersonales e inter-grupales en la escuela.
- Participar de la coordinación de acciones con docentes, alumnos y familias en situación de riesgo y en la ejecución, coordinación de proyectos o propuestas de salud y acción social.
- Realizar acciones tendientes a la capacitación y promoción de estudios e investigaciones del campo de la salud.

Según queda planteado en el Reglamento Escolar en su art. 201, los/as Psicólogos-as tendrán los siguientes deberes y atribuciones:

1. Implementar acciones tendientes al Análisis Institucional.
2. Analizar la dinámica y el funcionamiento organizacionales, de las regulaciones, normativas, exigencias, etc. que subyace en la institución educativa.
3. Diseñar y realizar acciones en cuanto a asesorías -individuales, grupales, organizacionales en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos.
4. Promover los estudios e investigaciones tendientes a dilucidar las diversas problemáticas relacionadas con el proceso de aprendizaje que afectan a los múltiples protagonistas o actores sociales de las prácticas educativas que producen sufrimiento psíquico.

5. Elaborar, planificar y evaluar acciones que contemplen la prevención social de la salud psíquica y que aseguren: el fortalecimiento de los lazos de solidaridad, el respeto de los derechos humanos, sin limitaciones, sujetos a edades biológicas o a criterios evolutivos, o a jerarquías, o a normativas disciplinarias y/o burocráticas, el reconocimiento del otro (y de cada uno) en su singularidad subjetiva, la transmisión de modelos identificatorios que favorezcan en el adolescente y joven la inclusión social, la participación y la pluralidad democrática.

3.3 Normativización y prácticas profesionales: las funciones de los-as Psicólogos-as en el marco de las nuevas prescripciones para los DOE.

En este apartado, ingresamos al período estudiado en la presente investigación (2011-2019) que plantea variantes en el mandato **normativo** inicial (2006), e introduce nuevas líneas directrices al encargo institucional para las prácticas profesionales que veníamos planeando en estudio anterior (2014), cuyo estudio de campo finalizó en el año 2012.

Siguiendo la trama argumental de la presente historización planteamos un nuevo sub-período, *b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2019)* que desarrollamos a continuación. En el mismo, se presentan particularidades para las funciones en el contexto de la aparición de resoluciones que prescriben y enmarcan los procedimientos de intervención, las modalidades de registro de acciones y los equipos externos intervinientes.

b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2019).

En el marco del *Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa* por Decreto N° 226/2012 de fecha 15/05/2012 se modifica la estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación, conformando un nuevo organigrama, planteando:

[...] el objetivo que se ha propuesto la administración del Gobierno de la Ciudad es desarrollar diferentes políticas públicas destinadas a mejorar la eficiencia y la eficacia de su gestión [...] (MEGC, 2012 pp.1).

Se crean así gerencias operativas para gestionar las respectivas áreas administrativas, en el caso particular de los equipos de apoyo y orientación se funda la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo a la Familia (GOEA) dependiente de la Subsecretaría de Equidad Educativa, en reemplazo de las oficinas provisorias que venían funcionando como la Unidad de Apoyo a la Comunidad Educativa UDACE Resolución 2075 (MEGC, 2007), unidad que desplaza a la Dirección de Salud y Orientación Escolar, cuyo documento de recopilación **normativa** analizaremos en el próximo capítulo ya que marca un momento relevante de la orientación política educativa y del proceso de en curso.

La GOEA se constituirá como una sección administrativa central de la cual dependerán, entre otros, los ya mencionados equipos ASE del Área de Servicios Profesionales²⁰ que trabajan en Escuelas Medias y Técnicas, quienes intervienen junto a profesionales de los DOE de las escuelas, específicamente en temas que las nuevas resoluciones puntualizaran. Desde dicha repartición se controlará el funcionamiento de los agentes profesionales externos de las escuelas y la regulación de procedimientos de intervención en las problemáticas con que los profesionales trabajan en las escuelas. Desde allí se apuntará a la coordinación de los acompañamientos de trayectorias de los estudiantes por parte de distintos equipos de apoyo, y especialmente en lo que atañe a la intervención por vulneración de derechos de los estudiantes menores de edad. Desde la perspectiva de dicho equipo externo es que en capítulos posteriores se

²⁰ En el año 2012 mediante Ley aprobada en la Legislatura Porteña regulariza en cumplimiento del Estatuto Docente el Área de Servicios Profesionales. Como paso inicial se titularizan los cargos de los equipos EOE y ASE. Equipos interdisciplinarios que atienden los niveles inicial, primaria y adolescentes y adultos, normales y artística (EOE), media y técnica (ASE). Estos profesionales pasan a integrar la carrera docente en el sistema educativo.

analizarán intervenciones que dan cuenta de lo que estamos enunciando de un modo general.

Una serie de resoluciones **normativas** entre los años 2013 y 2018 consolidará las tendencias respecto de la intervención que se indica a las escuelas, los DOE, directivos e involucra a los-as Psicólogos-as en particular.

Con respecto al abordaje de situaciones que implican presunta vulneración de derechos de niños-as y adolescentes, se formularán precisiones que tendrán incidencia en la prioridad de las prácticas efectivas de distintos agentes escolares: Resolución 3369 (2013) Resolución 4181 (2014), Resolución 1/16 de firma conjunta CDNNyA-Ministerio de Educación (2016). Por último, la Resolución 1/18 específico en la temática de violencia de género y discriminación (2018). Los procedimientos prescriptos serán desarrollados en el próximo capítulo, y analizados en las prácticas efectivas en los capítulos 6, 7 y 8 en vista de los problemas que queremos desarrollar de las prácticas profesionales.

Dichas especificaciones reafirman la responsabilidad legal de las escuelas en el cumplimiento de la ley de protección integral de derechos de niños/as y adolescentes (Ley 26.061) sancionada en 2005. Estos temas que venían siendo abordados por las Defensorías Zonales del *Consejo de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes* (CDNNyA), y la escuela intervenía como acompañamiento en el andamiaje de vinculación social y familiar, y a partir de estas resoluciones la escuela será considerada co-responsable en la intervención ante presuntas situaciones de vulneración de derechos, pasando a ingresar como denunciante en el circuito. El avance que supone mayores herramientas para la protección de los jóvenes menores de edad, encuentra obstáculos en la práctica educativa que nos proponemos visibilizar.

La fase final de este último período se caracteriza por una tendencia al control de las prácticas, centrado en los instrumentos administrativos, quedando

según nuestro enfoque, otros aspectos relevantes relacionados con el acompañamiento de las trayectorias educativas como la capacitación, la supervisión del ejercicio profesional y la reflexión prácticas pedagógicas colectivas en las escuelas en un plano secundario.

Se evidencia el foco que se pone en las responsabilidades de los actores institucionales en las intervenciones, asignándole a cada agente educativo un lugar en los procedimientos ante situaciones emergentes indicando cómo debe ser su proceder en cada momento, lo cual consideramos dentro de una tendencia a privilegiar los aspectos formales por sobre los pedagógicos, punto a ser analizado a partir de sus efectos en otros capítulos. Las **normativas** intersectoriales ministeriales ya contemplaban modos de acción frente al riesgo social, no obstante, las nuevas reglamentaciones tienden a definir la responsabilidad de los actores en la cadena de acciones, las cuales deben quedar registradas fehacientemente a través de actas, con los acuerdos y derivaciones realizadas. De este modo, ante las situaciones emergentes, los lugares de responsabilidad legal de los actores en la escuela quedarán definidos de manera explícita en el circuito procedimental. Este fenómeno convoca a analizar en adelante la dimensión que adquiere en la época la judicialización de los problemas educativos (Bruner, Martínez, Galli, 2008) como argumentaremos en el Capítulo 8.

3.4 Ley de Educación Nacional, reforma Nueva Escuela Secundaria (NES) y los DOE

En el contexto de un avance significativo de lo que Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) prescribe, abordaremos aquello que involucra las funciones de los profesionales de los equipos de apoyo y orientación escolar en general desde el marco federal y respecto de los DOE de las escuelas secundarias en la CABA.

El propósito será, en el marco de implementación de la reforma NES que nuestro período estudiado supone, desarrollar los principios y objetivos organizativo-institucionales planteados de la nueva propuesta curricular que atañe a las prácticas que analizamos. Subrayamos aquí el contexto más amplio de los aspectos que ya veníamos mencionando, en términos de una lectura de las relaciones y **tensiones** en la macro-política en sus diferentes escalas y sus efectos en la micro-política

3.4.1 Debates educativos y reforma del curriculum

En la presentación de antecedentes planteábamos que el problema de investigación de las prácticas de profesionales de los DOE se inscribe en una serie de debates sobre problemas educativos, acerca de las prácticas escolares en contextos desigualdad y fragmentación educativa (2002, 2004, 2013, 2014), que tuvieron su auge en el período en que se produjo la crisis económica de 2001 con sus efectos en el tejido social. En un contexto en el cual surgen modos de pensar, desde las Ciencias Sociales y los estudios educativos, el sistema escolar en clave de inclusión.

Podemos así considerar un debate más específico en las prácticas profesionales, que atañe a la cuestión curricular en la escuela media y sobre los problemas en torno a su posibilidad de responder a los desafíos actuales. Flavia Terigi (2012) introduce dos hipótesis sobre este tipo de problemas. La primera plantea que la escuela secundaria afronta problemas viejos que se ven agravados por la masividad debido a que el nivel se universaliza. Entre esos problemas históricos figuran la tendencia academicista, el enciclopedismo del curriculum, y las arbitrariedades del régimen académico. A esto se suma la hipótesis que plantea que estamos ante problemas nuevos:

[...] estamos ante problemas que nunca antes habíamos tenido [...] algunos de estos problemas surgen con toda claridad, por ejemplo, cuando se difunden

noticias frente a hechos de violencia en las escuelas [...] estos episodios [...] eran impensables años atrás y son resignificados como nuevos problemas [...] (Terigi, 2012 pp.5)

Como venimos sosteniendo, la incorporación creciente en las últimas décadas de profesionales Psicólogos-as y Psicopedagogos-as en las escuelas medias está relacionada, con dar respuesta a la emergencia de este orden de dificultades, que se suman a otras de distinta índole por parte de los estudiantes tales como los problemas de aprendizaje, emocionales, vulneración de derechos, etc. Por tanto, se hace necesario tomar como eje las implicancias de la reforma, no porque sus enunciados afecten las funciones de orientación de manera lineal sino porque las mismas se enmarcan, en el orden de “viejos/nuevos” problemas que estamos caracterizando, con efectos en las prácticas efectivas desde un punto vista contextual y situacional, en función de las políticas educativas de referencia.

3.4.2 Ley de Educación Nacional

El marco de referencia de la NES, como se describirá a continuación en los artículos citados de la Ley de Educación Nacional, re-significa el mandato estratégico de inclusión de los equipos de apoyo y orientación escolar en general en el sistema educativo, y por tanto del DOE en escuelas medias en particular, respectivamente en el orden nacional como en el jurisdiccional de la CABA (SEGCBA, 2004, CFE, 2014).

En un sentido amplio, y siguiendo a Viñao, entendemos la reforma como un cambio global en el aspecto legislativo o estructural del sistema educativo. Lo define como

[...] una `alteración fundamental de las políticas educativas nacionales´ (Pedró & Puig, 1998) que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección

o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo [...] (Viñao Frago, 2006)

Como hemos destacado ya, la Ley de Educación Nacional modificó aspectos sustantivos de la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1994, cuya concepción respondió a un modelo neoliberal en línea con una serie de políticas desarrolladas en los años noventa que incluyeron reformas que tuvieron como objetivo central un achicamiento del Estado, corrimiento que afectó particularmente a la educación pública (Novick de Senon Gonzalez, 2008).

A partir de la puesta en marcha de un nuevo rol del Estado con énfasis en la recuperación material y simbólica del mismo, y como garante de la inclusión social y política (Cao & Laguado, 2014), los lineamientos de la Ley (MEN, 2006) pasan a considerar a la educación dentro de los bienes públicos.

Apuntaremos aquellos artículos e incisos que se vinculan directamente con las prácticas que investigamos de los DOE.

En la presente ley se enuncian los *Fines y objetivos de la política Educativa Nacional* (2006), de donde se desprende, en el plano **normativo**, la definición de los debates del campo educativo al que hacíamos referencia en el planteo del problema.

Tres apartados del Artículo 11 orientan en aspectos clave las funciones de los profesionales de apoyo y orientación escolar, junto al conjunto de actores del sistema educativo, respecto de las políticas de inclusión social y educativa.

Su inciso e) plantea:

[...] Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad [...] En el inciso g) llama a:

[...] Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. [...] (MEN, 2006)

Foco relevante para los profesionales y en conjunto otros actores respecto de los estudiantes, algunas cuyas especificaciones **normativas** que se señalaron más arriba, sobre procedimientos de intervención ante indicadores de vulneración de derechos como el ausentismo o situaciones de maltrato a los adolescentes, aspecto que más adelante se visualizarán en los casos.

En el inciso u) que convoca a: *Coordinar las políticas de educación aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.* Apartado que podemos vincular al acompañamiento en el trayecto educativo de estudiantes en que los profesionales del DOE intervienen junto a otros actores ante situaciones que ameritan derivación o articulación intersectorial.

En lo que concierne específicamente a la Educación Secundaria el artículo Artículo 32 plantea que:

[...] El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución. [...] (2006)

En lo que hace a una función específica de Psicólogos-as y Psicopedagogos-as en particular, y del DOE en general, su artículo h) plantea

en términos más específicos lo esbozado en los principios generales anteriormente mencionados, en que se deberá garantizar:

[...] La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes [...] (2006)

Este último artículo da cuenta del foco que pone la Ley en el trabajo psico-socioeducativo como parte de una política educativa, cuyos aspectos particulares a nivel local en la CABA veremos posteriormente cómo se desarrollarán.

En el año 2009, el Consejo Federal de Educación emitirá la resolución 93/09 (CFE, 2009) que plantea las pautas para la orientación pedagógica institucional que servirán de fundamento y soporte para la educación secundaria y sus lineamientos educativos para todo el país.

3.4.3 Nueva Escuela Secundaria (NES):

En la Jurisdicción de la CABA, la concreción de la reforma del nivel secundario se demora, en medio de sucesivos cambios gubernamentales y de gestión educativa. Es finalmente en el año 2012 que se inicia el proceso de implementación y aparecen los primeros documentos de trabajo para que las escuelas participen a través de sus jornadas institucionales de la discusión de la reforma NES, particularmente centrada en el perfil de formación y la elección de orientaciones dispuestas en cada una de ellas. Un documento de circulación interna para las escuelas formula las primeras pautas de trabajo institucional (MEGC, 2012)

El texto difundido en los establecimientos plantea:

[...] En el marco de la Nueva Escuela Secundaria dispuesta por el Consejo Federal de Educación, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por medio del Ministerio de Educación y a través de la Dirección General de Planeamiento Educación y su Gerencia Operativa de Curriculum, pone en marcha una tarea de reconstrucción y adecuación de la escuela secundaria para la homologación federal de sus títulos. [...] (2012 pp. 2)

El documento plantea la situación y los problemas del sistema secundario y formula distintas líneas de acción y criterios que las escuelas debatirán en las jornadas institucionales, planificadas para tal propósito. Propone la implementación de seminarios talleres y proyectos.

Proyecta una puesta en marcha con un carácter gradual y escalonado, se proponen cambios institucionales en todos los establecimientos secundarios, afirmando el reconocimiento de diversos proyectos que se vienen implementando de manera sostenida en distintas escuelas secundarias, con mención, entre otros, al Proyecto XIII (Ley 18.614 de 1970). Puede anticiparse entonces una consonancia con lo que el este proyecto propone, y la extensión al resto del sistema de algunas de sus propuestas, tales como la que a continuación se explicita:

[...] se prevé la asignación de recursos para proyectos y la creación de figuras para la contratación docente que contemplan la remuneración de tareas extra clase, así como la extensión del régimen de profesor por cargo [...] (2012, pp. 2)

En el Capítulo 5, se retoma el análisis cuali-cuantitativo del empleo por parte de las escuelas del *taller de educadores* como espacio de orientación institucional, destinado a abordar los lineamientos educativos de un modo colectivo con los docentes que están bajo este régimen, diferenciando el papel del DOE en general y del-a Psicólogo-a en particular entre las escuelas que se relevaron.

Las etapas que se dispusieron para la implementación de la NES fueron: en 2013 cambios institucionales en todos los establecimientos secundarios, y comienzo de experiencia en algunas escuelas llamadas “pioneras”. En el año 2014 se inicia la implementación de la nueva estructura curricular para 1 y 2 año que constituirán de acuerdo a la reforma el Ciclo Básico, extendiéndose a todos los establecimientos. En 2015 comienza la implementación en Ciclos Superiores Orientados

La Resolución 321 (MEGC, 2015) pone en marcha ambos ciclos y entre sus principios y objetivos declara:

[...] La Nueva Escuela Secundaria (NES) tiene como meta optimizar el sentido y la relevancia de la oferta formativa para los adolescentes, potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la gestión eficiente de la acción educativa y la implementación de nuevos formatos curriculares diversificar las modalidades y los formatos pedagógicos y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, y actualizar los contenidos educativos considerando las culturas juveniles, la pregnancia de la cultura digital, los avances y descubrimientos en los planos científico y tecnológico propios del siglo XXI. [...] (2015 pp.1)

3.4.4 Gramática, cultura escolar y cambio en la NES

Consideramos algunos autores que nos servirán como claves teóricas de lectura para dar cuenta del proceso de reforma en el que se inscribe la NES, y en el que las funciones profesionales están inmersas.

Tyac y Cuban plantean la existencia de una gramática de la escolaridad, aludiendo a los núcleos resistentes al cambio que perduran en el tiempo. Las formas de organizar el tiempo y el espacio, las modalidades pedagógicas establecidas como la gradualidad, los modos de evaluar, entre otros, involucradas en el formato escolar definen esta gramática, identificando lo que

la escuela universalmente es, cómo funciona desde el aspecto formal, aportando significados propios y reconocibles por todos. Estos autores plantean:

[...] Prácticas como las aulas graduadas por edades, estructuran las escuelas de manera análoga al modo en que la pragmática estructura el significado en la comunicación [...]. (Tyac y Cuban, 2001)

Dichas modalidades permanecen fijas y han resistido históricamente los cambios, y podemos considerarla como estructurantes, y con variaciones muy leves en lapsos muy prolongados de tiempo.

Sin embargo, Viñao Frago, plantea que con este término los autores aluden principalmente al punto de vista de las prácticas docentes dejando de lado aspectos más amplios. De este modo, pone el acento en que, por motivo de éste y otros aspectos, el fracaso continuo de las reformas ha sucedido por no tener en cuenta un aspecto más amplio y profundo que hace a lo que llama cultura escolar (Viñao Frago, 2000). Las reformas han ignorado las tradiciones a la hora de emprender los cambios; por tanto, las razones de los fracasos se definen por: *“el carácter histórico de la cultura escolar y lo a-histórico de las reformas”* (2006).

Con respecto a este punto respecto de la NES, no vamos a hablar ni de éxito ni de fracaso de la reforma en los aspectos concernientes a nuestro estudio, ya que de acuerdo a la afirmación de Goodson, es necesario un estudio histórico longitudinal con mayor margen de tiempo de estudio para plantear un análisis viable (Goodson, 2000). Sí, consideraremos ejemplificador el caso de los DOE que sostienen como marco para sus funciones las improntas e incidencias de la política educativa.

En este contexto, señalamos que en la CABA se hace hincapié en aspectos relativos a su implementación que refuerzan lo formal en detrimento de otras líneas de acción pedagógica, de acuerdo a los cambios en la gestión

educativa como señalábamos anticipadamente, adoptando esa impronta proyectos y programas socioeducativos que habían sido emprendidas en los tiempos de debates por la inclusión.

Iremos visibilizando cómo se materializan en la práctica los mandatos iniciales fundantes de la ley y la incidencia del acento normativo-prescriptivo, y *la protocolización* en la intervención, que abordaremos en el siguiente apartado.

De un modo más amplio, señalamos la existencia de un proceso de cambio que va de una etapa de fragmentación del sistema, (más allá de la que caracterizó la propuesta curricular en la escuela secundaria), a una reconfiguración y ordenamiento organizativo-pedagógico, con los esfuerzos tendientes a superar el estado de situación social e institucional respecto principalmente de la etapa post-crisis 2001.

El tono de los cambios nos sugiere un paso de políticas progresivas e inclusivas a un momento conservador, de acuerdo lo que Goodson propone como lectura (2000). Asumimos junto a este autor que, en este movimiento al mismo tiempo es necesario interrogar las circunstancias históricas de la reforma antes de juzgar su potencial progresivo o regresivo. Tomando el modelo de “olas” que plantea, identificamos un período más abierto y democrático al que le sigue un movimiento contrario. Siguiendo su metáfora, la superficie de mar y la espuma de las olas, se relaciona con el corto plazo, tal es la impronta de nuestro análisis que señala ciertos rasgos regresivos del período reciente. Pero también hemos estudiado algunos elementos que nos permiten reflexiones de más largo alcance histórico y reconocer esos los vaivenes “marítimos”.

Un ejemplo que va en consonancia con estos planteos del largo plazo en lo que resulta la NES, es la evolución de la estructura organizativo-institucional que deriva en la consolidación del modelo de los DOE, que fue una invención del Proyecto XIII, experiencia fragmentaria impulsada por la “Reforma Educativa” en el gobierno de a fines de los años 60 y principios del 70, que es

recuperada varias décadas después. Las mismas propuestas que habían sido presentadas, fracasaron inicialmente en su expansión, seguramente por basarse en un modelo de planificación normativo, formando parte del movimiento hacia la segmentación y fragmentación de las escuelas secundarias. Sin embargo, este modelo se retoma más de cuarenta años después para ser generalizado en las escuelas secundarias con el agrupamiento de la carga horaria concentrada en un solo cargo para las asignaturas, con el *régimen de profesor por cargo*, y la incorporación de las *horas extra clase*. Tal generalización que aporta la presencia de profesores en las escuelas con mayor dedicación y con tiempo para proyectos educativos especiales acordes con las necesidades y perfil pedagógico de la institución.

En la misma línea, para aportar integralidad al sistema, en años recientes se fueron incorporando profesionales para conformar los DOE, definiendo el perfil profesional de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes y a la orientación institucional. Perfil que, sin embargo, tiende a ir tomando características particulares a partir de un proceso de burocratización, como iremos argumentando, y del cual sus aspectos distintivos iremos caracterizando.

De acuerdo a la estrecha vinculación de los procesos organizativos institucionales, con la reforma y los modos que asumen en la práctica las funciones de los profesionales, es la razón por la cual nuestro trabajo de campo se basará en lo que ocurre durante los propios escenarios de acción, en el trabajo directo con los estudiantes. Si bien ciertos aspectos que se interrogarán de las prácticas no se relacionan con la cuestión curricular, resulta insoslayable incorporar las cuestiones aquí expuestas. Esto permite adentrarnos en una lectura de los factores que intervienen en las **tensiones** y dificultades para la implementación de las políticas educativas en curso, que a su vez interpelan las prácticas efectivas.

3.5 Normativas y modelos de gestión en las políticas públicas: efectos en la dimensión política de las prácticas.

Desde lo que establece el Consejo Federal de Educación en el año 2014, los equipos de apoyo y orientación a partir de la **normativa** nacional 293/14 pasan a cumplir un rol estratégico en las políticas de inclusión escolar. Los equipos, tanto internos como externos que intervienen en escuelas secundarias por tanto, tienen un papel específico en el contexto de la reforma de este nivel educativo, en la que se establece la universalización y obligatoriedad del mismo.

Según plantea esta reglamentación, la diversidad poblacional que reciben las instituciones en las distintas jurisdicciones del país, sumado a los problemas educativos que afrontan, requieren un abordaje desde distintas dimensiones. La regulación mencionada y documentos de trabajo que la acompañan (MEN, 2014) plantean que:

[...] los rasgos más salientes actualmente en construcción y revisión de este particular trabajo son la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a los problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención a las demandas puntuales de las escuelas y los proyectos y políticas educativas. [...] (2014)

Sin embargo, a partir del recorrido histórico planteado en la experiencia de los equipos interdisciplinarios del DOE en la Ciudad de Buenos Aires, podemos conjeturar que en un primer momento la institucionalización normativa derivó en enfoques favorables al trabajo profesional dentro de una línea afín a dicho enunciado. Pero la tendencia a sostener un ideario de trabajo en equipo y participativo en favor de la inclusión y articulado desde una perspectiva que no reduzca los problemas en que se inscribe su práctica, va a sufrir un giro. El foco del último período es priorizar el procedimiento y las responsabilidades individuales de los actores, dejando en segundo lugar la

dimensión institucional de los problemas en que se inscriben las demandas de la escuela, a la que la normativa nacional vuelve a poner en el centro (2014).

El período último de gestión del Gobierno de la CABA permite pensar el punto de llegada de una tendencia donde la **normativa** que, como veníamos planteando, pone acento en lo administrativo por sobre lo pedagógico, con lo cual, a nuestro entender, es necesario analizar la dimensión política para destacar un aspecto crucial, que diferencia el espíritu de la norma y lo que tiende a presentarse como una suerte de destino paradójal del mismo en su implementación.

De acuerdo al recorrido planteado y a la luz de la instalación de cosmovisiones fundadas en paradigmas de gestión educativa de corte gerencial, hallamos que, llamativamente para ejecutar políticas de inclusión, hay un empleo de instrumentos de los modelos del “New Public Management” (NPM) en la política educativa. Este paradigma concibe que la consecución de los resultados debe ser el nuevo eje del accionar estatal, su visión general es orientar a la administración pública por los valores e instrumentos del sector privado, constituyéndose en un aspecto central de la racionalidad neoliberal y sus consecuentes procesos de subjetivación, (Amigot Leache & Martínez, 2015) La racionalidad neoliberal de esta manera se caracteriza por impulsar la extensión de la lógica del mercado a las esferas estatales, de manera que la realidad social e incluso subjetiva tienden a conformarse de acuerdo con la norma fundamental de la competencia (Foucault, 2007, Laval & Dardot, 2009).

Este modelo de gestión y sus normativas están explícitamente centradas en principios de “eficacia” y “eficiencia”, dejando en segundo lugar problemas inherentes a las prácticas pedagógicas institucionales y sus emergentes, que requieren salirse de acciones estereotipadas, cuyos efectos paradójales en la inclusión educativa (2013) de los estudiantes y en la posición de los profesionales intentaremos visibilizar en la complejidad de situaciones escolares.

Estos aspectos señalados confrontan a la pregunta acerca de cuál es el tipo de responsabilidad profesional de los agentes a que apelan estas **normativas**, particularmente respecto de los actores que tienen la misión de producir inclusión en el contexto escolar. Podemos decir que la política educativa bajo esta impronta comienza a mostrar una intención de resolver sólo el aspecto formal de los problemas, y atiende de manera prioritaria a la dimensión de la responsabilidad desde un punto de vista jurídico, como analizaremos particularmente en los Capítulos 6 y 8. Si bien dicho instrumento se encamina a organizar a las instituciones en sus actuaciones acorde a los parámetros que rigen la forma escolar, y mediante mecanismos estandarizados, se advierte un camino que contribuye a ubicar a los agentes principalmente en la posición de resguardo legal, recurso que se dirige principalmente a deslindar responsabilidades. Avanzamos en indagar qué efectos tiene en su función primordialmente educativa, y específicamente en la posición de los-as profesionales Psicólogos-as, cuestión que profundizamos en el trabajo de campo.

Si bien el conjunto de prescripciones que estudiamos abarca a distintos actores de la escuela con respecto a los profesionales del DOE, damos cuenta que reproducir ese automatismo mecánico incide en los márgenes de intervención de los profesionales y sus posibilidades para la inclusión efectiva de numerosos adolescentes en el lazo educativo junto a los docentes; cuestión que iremos visibilizando en el modo diferencial en que se expresa, en cada experiencia que presentaremos más adelante.

Podemos decir, siguiendo a Mariana Cantarelli, que estas modalidades regulatorias surgen como un tipo de respuesta a la instalación de una subjetividad demandante, que es considerada efecto de la fragmentación de las relaciones sociales en la época actual (Cantarelli, 2005). Desde este enfoque planteamos que, si bien los valores y las normas son constitutivos de la subjetividad política, la política es un plus respecto de las normas, siendo ambas una dimensión de lo común (2005). La problematización de esta

cuestión según nuestro enfoque se sintetizaría en la idea de que, ante una realidad en la que sujetos demandan (agentes educativos, estudiantes, familias), este modelo de gestión responde principalmente con la **normativa**, dejando en un segundo plano a la responsabilidad frente a complejidad de los problemas de los estudiantes, como plantearemos en el Capítulo 8.

En capítulos posteriores, interrogamos las prácticas y sus efectos dando cuenta de las relaciones entre el acto profesional y la ética, que se constituyen en un compromiso del agente con la subjetividad que aborda, en oposición al seguimiento estereotipado de mandatos que constituyen un *discurso burocrático*.

Introducimos aquí la dimensión ética planteando su relación con la dimensión política en juego en la intervención profesional. En qué medida bajo un modelo neoliberal de las políticas públicas, y en la orientación de sus normativas, el sentido original se ve alterado de sus objetivos, en este caso, específicamente en las actividades de orientación y asistencia, y en los aportes de la actividad del Psicólogos-as.

Esta cuestión resulta relevante en nuestra tesis, teniendo en cuenta que la cuestión de la instrumentación de una política de inclusión estaría del lado de promover en los agentes una subjetividad responsable, que problematice las dimensiones de los valores y registre ese necesario plus (2005) para producir efectos favorables a la inclusión efectiva.

Se anticipa la pregunta acerca de si la **normativa** resuelve el problema acerca de la eficacia inclusiva de las intervenciones, porque éstas suponen asumir una posición ética y política por parte de los profesionales y de las paradojas del acto profesional, que está más allá de esa **normativa**, y cuyos puntos ciegos trataremos de ubicar. Si bien hay un conjunto de procedimientos formales donde es necesario pensar responsablemente, también será indispensable interpretar y pensar más allá de la **normativa** (2005).

En este contexto, se abre el interrogante acerca de qué lugar ocupa el criterio profesional respecto de las situaciones de intervención devenidos de la

praxis, más allá de los procedimientos administrativos, teniendo en cuenta que para leer la singularidad de las situaciones con que se trabaja, e intervenir en consecuencia, es necesario tomar en consideración los paradigmas en que se sostiene la práctica.

Siguiendo a Aromi & otros (2001), podemos dar cuenta que toda norma, en tanto se inscribe en el registro de la Ley, se ubica en el orden de lo universal, por lo que sostenemos que hay una necesidad de existencia de las normas para regular las relaciones humanas, las cuales se corporizan en instituciones. Desde este enfoque, la norma organiza la escuela desde un marco formal de referencia, señalando un límite, pero dejando asimismo lugar a lo particular de la institución escolar que se trate y a lo singular de cada sujeto (Aromí et al, 2001). A esta dimensión apuntan las intervenciones de los profesionales desde un paradigma de inclusión.

Asumir una posición en el sentido ético y político requiere la consideración acerca de cómo se dirimen las normas universales y las presiones que ellas implican en cada institución en su particularidad, y en situaciones emergentes singulares, de acuerdo a la posición que asumen los agentes (Tizio, 2012), en nuestro caso los profesionales, y los márgenes que encuentran para el despliegue de sus herramientas durante el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Sobre este punto profundizaremos en el capítulo 8 para dar cuenta la cuestión ética en el acto profesional y sus relaciones con la dimensión política.

Conclusiones

Ensayamos inicialmente un recorrido histórico del proceso de institucionalización de las prácticas de los profesionales, que dio cuenta de sentidos que fueron sufriendo mutaciones hasta llegar a las funciones normativas actuales y sus especificaciones.

De este modo, el telón de fondo **normativo** y contextual de la política pública se presenta a su vez como horizonte de comprensión una dimensión relevante de las prácticas profesionales.

Anticipamos la importancia que los lenguajes procedimentales adquieren, los cuales comienzan a adquirir consistencia institucional, haciendo de anclaje para las prácticas de los equipos, y en particular los-as Psicólogos-as. Un aspecto que consideramos crucial, teniendo en cuenta el lugar privilegiado que el trabajo con la palabra tiene en su tarea y sus incidencias en las subjetividades de agentes y sujetos de la educación.

La objetivación de las acciones que comienzan a hacerse necesarias para las instituciones y sus agentes profesionales, y los posicionamientos derivados de las mismas reconocen un trasfondo que propusimos mirar preliminarmente en perspectiva histórica. Partimos de las tradiciones pedagógicas en juego y sus derivas, para llegar al tratamiento escolar que la época actual hace frente a las demandas, de acuerdo a las formas que adquieren las presentaciones de las problemáticas de los estudiantes, y en función de los encuadres reglamentarios.

De esta manera, es bajo la categoría de vulneración de derechos de los niños/as, y adolescentes, que empiezan a enmarcarse predominantemente muchas demandas. Derechos vulnerados que el estado debe restituir a través de sus instituciones en general, y la escuela en particular, presentándose en un sector social vulnerable que accede a la educación pública en las últimas décadas, y que se presenta como destinatario principal de las intervenciones que estamos indagando.

Ante esta obligación, el procedimiento sistematizado, susceptible de control administrativo, se confronta con la situación singular que se presenta como demanda en el espacio educativo. Allí comienza a delinearse una dimensión del criterio institucional del profesional, cuya funcionalidad respecto de la

inclusión efectiva los estudiantes social y subjetivamente vulnerables nos proponemos continuar interrogando.

En el siguiente capítulo, continuando con el eje histórico, analizaremos dos documentos de trabajo, difundidos por el Ministerio de Educación de la CABA, en dos momentos históricos bien diferenciados, que nuestra periodización comenzó a identificar y describir en este capítulo, en 2006 y en 2014. Abordaremos ambos trabajos a la luz de estudios sociales de las burocracias, y los leeremos en clave del discurso hegemónico de época, introduciendo también algunos aportes del Psicoanálisis, que señalan para los profesiones del DOE y en particular del-a Psicólogo-a **tensiones** y dilemas que se derivan de su encargo institucional.

Capítulo 4

Incidencias de la burocratización y encargo normativo para los profesionales del DOE: análisis documental y de las prácticas como discursos

Introducción

En el presente capítulo, nos proponemos poner en eje dos líneas de análisis que iremos desarrollando.

En primer lugar, abordar el problema de las prácticas de los profesionales de los DOE y en particular de los/as Psicólogos-s a la luz de la perspectiva del estudio de las burocracias y en el marco de las políticas públicas a partir de un análisis documental. Presentaremos dos documentos como material empírico, por una parte, el *Informe Consolidado del Marco Normativo del Área Salud y Orientación Escolar (2003)*, y a posteriori, el *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico (2014)*. El objetivo en esta instancia es analizar aspectos relevantes que interesan estudiar sobre el proceso de burocratización que venimos caracterizando.

Analizar la especificidad de los dos documentos referidos, no sólo dan cuenta de un antes y un después en la organización administrativa para la actividad profesional de orientación escolar y asistencia socioeducativa en los establecimientos, sino que permiten dar apertura al análisis sobre aspectos importantes que contribuyeron sustancialmente a la investigación.

Contraoponer al “*profesional*” del “*funcionario*” como dicotomía para la problematización de nuestro objeto de estudio, es el primer propósito que anticipa incidencias y efectos en la actividad profesional específica en el campo de la subjetividad (durante el trabajo con estudiantes y docentes); un elemento

más para el marco de debates sobre modalidades de intervención orientados a la inclusión educativa en los actuales escenarios escolares.

Revisitaremos autores clásicos y contemporáneos que han estudiado las burocracias (Weber, [1947] 1999, Merton ([1957] 1999, Mintzberg, 2003) para contrastarlos asimismo con concepciones más recientes que permiten pensar las burocracias profesionales en el contexto de las políticas educativas. La crítica a este modelo de gestión pública por parte distintos autores se nos presenta necesaria a la luz de las demandas de los escenarios educativos actuales, caracterizados por la fragmentación, la desigualdad, y la vulnerabilidad, con sus consecuencias en la cultura institucional durante el trabajo profesional encaminado a fortalecer el lazo social y educativo.

En segundo lugar, nos proponemos mostrar cómo la introducción de la legislación sobre la protección de derechos de niño/as y adolescentes bisagra contextual entre un documento y otro, da lugar a leer desde el Psicoanálisis los efectos para la perspectiva de las prácticas en favor de su realización en el ámbito escolar.

Plantaremos desde nuestra concepción de sujeto, la dimensión simbólica y el papel del lenguaje y del discurso, señalando sus consecuencias en lo social para el concepto de institución de infancia. Intentaremos así dar cuenta de un modo de entender la Ley jurídica y las incidencias en el tratamiento de las subjetividades con los estudiantes desde la posición estructural en que los profesionales quedan situados.

De este modo, a partir de la caracterización del lazo social como lazo de discurso, expondremos cómo se presenta el fenómeno de la burocratización en tanto paradigma dominante bajo la forma que asume en la perspectiva lacaniana, es decir como *discurso universitario*. En dicha formulación el saber, en nuestro caso saber sobre la norma y el procedimiento protocolar, asume la posición rectora en la que, con su fijación promueve efectos de exclusión del sujeto en la tarea profesional.

4. .1.Descripción de dos documentos de trabajo: ¿Un antes y un después?

Documento 1. *Informe Consolidado del Marco Normativo del Área Salud y Orientación Escolar (2003)*

Este documento forma parte el *Proyecto del Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa*. Allí están compiladas y comentadas las normas vigentes relacionadas con los temas principales de la Dirección de Área de Salud y Orientación Escolar dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad (convertida en Ministerio posteriormente). La misma se comenzó a elaborar en el año 2001. Si bien esta versión fue entregada a la Dirección de Salud y Orientación Escolar para su revisión en el mes de agosto de 2003, finalmente su publicación ha sido realizada en 2006, tal como se menciona en su texto.

El Área de Salud y Orientación Escolar tuvo existencia como tal en el período 1996-2006 y dependía de la Dirección General de Planeamiento Educativo; cumplía tareas de apoyo profesional a distintas áreas educativas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y a la comunidad educativa en general "*a fin de garantizar la integración y la Salud del Sistema Educativo*" (SEGCBA, 2006 pp. 1).

El objetivo del documento es presentar un análisis de las normas y regulaciones que atañen al funcionamiento del área:

[...] con el fin de superar los inconvenientes detectados en el sector educativo por la falta de archivos exhaustivos de normas con sus actualizaciones [...] (2006 pp.5)

El área se funda en 1996, agrupa en su interior una diversidad de equipos profesionales, proyectos y programas que antes se encontraban dispersos o bajo distintas dependencias, integrando principalmente dos programas: 1. Programa de Salud Escolar 2. Programa de Orientación Escolar.

El documento señala que una de las características de este Área es que, al trabajar como apoyo profesional, o en articulación con otras de Ministerio de Educación, una gran cantidad de normas son de aplicación común en relación con distintas temáticas puntuales.

Más adelante en el texto, menciona un punto que caracteriza el momento histórico de organización burocrática de las funciones de los profesionales de orientación.

[...] Este Área se caracterizaba por la dispersión de funciones y hasta la sanción de la Resolución 1589/02 por la escasez de normativa específica que organice su estructura y su forma de funcionamiento. Hasta ese momento, las funciones aparecían dispersas en normas que se fueron introduciendo a lo largo de los años, muchas de ellas comunes a otras áreas en las que se mencionan y delimitan las acciones a realizar por cada una de ellas [...] (2006 pp.8)

En este caso, se refiere a las funciones profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, que atienden principalmente a las escuelas primarias, que asistía a un proceso de creación de lo que luego sería el Área de Servicios Profesionales y que, en el organigrama actual de la Ciudad, está siendo comandado por la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA), que reemplazó al Área de Salud y Orientación Escolar, como se describió en el capítulo anterior.

En el caso del nivel de educación media, el equipo interviniente en las escuelas que, a la fecha de emisión del documento, es el Equipo Asistencia Socioeducativa (ASE), el mismo no figura a causa de la ausencia de **normativa** que regule sus funciones. Sólo se menciona al equipo que asesoraba a las escuelas paralelamente, el Equipo de Asistencia Institucional (EAI), cuyo desempeño hemos mencionado en la reseña histórica y cuya importancia retomaremos. El papel del mencionado equipo fue destacado por los entrevistados.

Existe muy poco en el texto referido a los profesionales que intervienen en el nivel secundario, salvo en un pie de página del documento que describe la normativa, en que alude a los profesionales de los DOE, precisamente los que estaban en proceso de institucionalización de sus funciones y pasarán a depender directamente de las Direcciones de las escuelas, por funcionar al interior de las mismas.

Es ilustrativo cuando se ocupa de este nivel educativo. Plantea:

[...] De acuerdo con la entrevista realizada a la Directora del Área, la Dirección tiene a cargo su supervisión, pero debido al tipo de dependencia, ésta resulta sumamente complicada [...] (2006, pp. 8)

Cita que señala un vacío normativo e institucional, lo cual caracterizó este período, aspecto que hacía complicada la comprensión de los lugares de los equipos en la organización institucional en la tarea de acompañamiento escolar, la cual carecía de respaldo reglamentario.

Documento 2 *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico. Informe para opinión del auditado. Informe para opinión del auditado.* Sindicatura General de la Ciudad (2014)

El texto que se presenta a continuación corresponde al período estudiado en esta tesis, en el que ya están definidas las dependencias a que responden los profesionales en función de orientación en el sistema educativo. El EIA pierde existencia como equipo de apoyo y orientación. En su lugar, quedarán los equipos ASE, que son equipos externos a las escuelas, y se van a diferenciar de los DOE, equipos que son objeto de esta Auditoría y que intervienen al interior de las escuelas.

El documento se origina en la Sindicatura General de la Ciudad (SGC) con el subtítulo *Informe para opinión del auditado* y contiene las conclusiones de las tareas de *Auditoría* llevadas a cabo entre el mes de septiembre y el de

diciembre de 2014. Se dirige a la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DEGEGE) dependiente de la Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica (SGECP) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En el informe se describe lo realizado: la recopilación de la **normativa** vigente, el relevamiento y análisis de la estructura orgánico-funcional y de los recursos humanos que conforman los DOE en 99 unidades educativas (el universo total de instituciones de educación media), y entrevistas personales con funcionarios de las distintas dependencias. Se releva la implementación del funcionamiento integral de los DOE en 42 Escuelas, y la demanda de intervenciones en 17 escuelas conforme a una muestra de casos seleccionados al azar; se verifican libros y registros, seguimientos efectuados; se elabora una base de datos con la información recibida, cruces de datos de las agencias estatales involucradas, entre los ítems más relevantes.

Nos centraremos en las observaciones que se derivan de este informe que interesan a nuestro estudio. El documento sistematiza información muy relevante pero al mismo tiempo señala aspectos críticos que destacaremos, para incluirlo en la discusión ya que forman parte de especificidades centrales del trabajo de los profesionales del DOE y que nuestra investigación estudia. Aquí se pone el acento en una dimensión controversial de la intervención que atañe al aspecto administrativo y a los modos de registro escrito, resultados de dichas acciones. En las mismas señalan lo que consideran “anomalías” de funcionamiento.

Algunas de ellas sostenemos que se desprenden de la complejidad de las prácticas efectivas, y a las cuales no es difícil acceder si surgen del análisis de los registros, ya sean actas y otras fuentes de anotación institucional, un tema sensible al análisis de prácticas de los departamentos.

Entre estas observaciones figura la **no existencia de manuales de procedimiento formalmente aprobados** en las cuales se determinan las pautas

administrativas y técnicas necesarias para cumplir sus objetivos. Este ítem nos remite a un análisis acerca de la necesidad, de acuerdo a la complejidad del tipo de intervenciones, de la existencia de tales manuales. Esto nos lleva a indicar que el acento en estos aspectos procedimentales, se opone a los requerimientos de la complejidad de las demandas que los DOE y las escuelas deben atender.

El texto afirma que el 45 % de las escuelas relevadas no lleva registro de la demanda de intervención solicitada y que el 29 % no llevar registro de intervenciones efectivamente realizadas por el DOE. Según el documento:

[...] Esto impide definir, los desvíos en la gestión de los Departamentos, la demanda desatendida, las intervenciones de seguimiento sistemático que se necesitaría por parte de los DOE, u otros equipos de apoyo [...] (SGC, 2014 pp. 37)

El relevamiento incluye el presentismo de los profesionales auditados donde se detectaron incumplimiento de la carga horaria, la existencia de personal con excedente de horas de acuerdo a límites que marca a la normativa, cuyos casos señalados con nombre y apellido figuran en los informes. Con lo cual, el alcance y objetivos de lo auditado atañe tanto a aspectos técnico-profesionales como de control de cumplimientos de tareas, así como la observación de registros obtenidos y consulta a distintas agencias gubernamentales encargadas de su control: Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGE), Dirección de Educación Media (DEM) , Dirección de Educación Técnica (DET). Se indagó asimismo a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) que es la superioridad del equipo de Asistencia Socioeducativa ASE, como ya habíamos adelantado.

Para concluir, en el relevamiento se detectó que **no existe un registro uniforme** que dé cuenta de los pedidos de intervención recibidos, las intervenciones realizadas, los seguimientos en curso y las derivaciones solicitadas por los DOE.

4.2 Proceso de institucionalización de las funciones de los DOE: re-significación de su historia a partir del análisis documental.

El primer documento refiere al segundo periodo mencionado en el capítulo anterior, *de debates por las funciones entorno en torno a los problemas educativos frente a la crisis socio-económica en la Argentina (1999-2004)*. Se destaca un contexto social entre finales de los noventa y la crisis de 2001, que promovió el despliegue de estrategias de articulación integrales ante procesos de vulnerabilización (2006) encarnado en el estudiantado con manifestaciones alarmantes para la comunidad educativa, pero sin marcos normativos consolidados para las prácticas específicas. Este periodo, como referíamos anteriormente, se caracterizó por debates acerca del rol institucional de los profesionales (2004). Se crean asimismo los equipos ASE que desplazarán al EIA en su función de asesoramiento e intervención y como equipo externo.

Este documento, en el ítem anterior, permite visualizar la carencia normativa y de dispersión generalizada de distintos agentes en función de orientación, en contrapartida de un fructífero debate (tanto a nivel de los profesionales como de los ámbitos académicos pedagógicos) en el marco de lo que luego se definirán como políticas de inclusión educativa, impulsadas por el Gobierno Nacional (2006), aunque esta mirada y normativización había sido iniciada por la Ciudad cuando promueve la obligatoriedad de la escuela secundaria en 2002. Esta política, cuya concepción primordial se orientó a la inclusión socioeducativa como anticipamos en el capítulo anterior, fue llevada adelante por la gestión de orientación progresista de Anibal Ibarra como Jefe de Gobierno de la Ciudad.

El segundo documento sigue la línea discursiva del último *Periodo post-normativo (2004-2016)* en el segundo sub-periodo posterior *Normativización y Política Educativa desde un Modelo Gerencial (2011-2016)*, muestra de manera clara el giro que traslada el acento de la política pública en dirección a las pautas formales del procedimiento de las intervenciones hacia el control

administrativo de las prácticas. El acento en este rasgo de gestión se define en el segundo período de gobierno de Mauricio Macri en la CABA.

La dependencia anterior encarnada en el área de Salud y Orientación Escolar se disuelve definitivamente en 2007, y es reemplazada por Unidades Administrativas provisorias hasta que se crea la GOEA en 2013, no obstante los DOE quedarán bajo la dependencia de las direcciones de las escuelas en el marco de las POF de las mismas.

El giro mencionado a lo administrativo procedimental lo anticipamos a partir de la mención de Resoluciones ministeriales que remarcan cuestiones que nos proponemos profundizar en el trabajo de campo, con el propósito de acercarnos en una sintonía fina a los recorridos prescriptos:

En primer lugar señalamos la Resolución 4181/14 sobre *Ausentismo* (MEGC, 2014). Esta Resolución plantea que en cada establecimiento educativo sus equipos directivos y docentes deberán elaborar un proyecto *de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI)*, consistente en un conjunto de acciones que contribuyan a la permanencia de los estudiantes en las escuelas.

[...] Cuando una/un alumna/alumno de nivel medio faltare a clase incumpliendo la obligatoriedad, se implementarán estrategias de las que participarán agentes educativos externos y los profesionales del DOE [...].
(2014 pp. 1)

Al tomar conocimiento e interiorizarse acerca de los motivos de las inasistencias y su correlato en el rendimiento, y en función de las posibles problemáticas que pudieran suscitarse:

[...] la conducción y el Departamento de Orientación Escolar (DOE) deberá evaluar estrategias para su intervención o derivación a diferentes áreas y renovará un Acta Compromiso firmada al inicio del ciclo lectivo detallando las acciones que las partes se comprometen a realizar a fin de garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria. [...](2014 pp. 1)

Esta Resolución involucra la actividad de distintos agentes educativos, Jefes de Preceptores, Coordinadores de Tutores conjuntamente con el DOE, indicando la instancia de convocatoria a la familia o adulto responsable a entrevista, y la confección de *Acta Compromiso*. A su vez, se debe comunicar inmediatamente lo acontecido al equipo ASE de la región correspondiente para su conocimiento e intervención. A su vez se propone la alternativa de intervención de la figura de Promotores de Educación (PE), que intervienen con las familias en los domicilios. Con una red de agentes que articulan con operadores comunitarios en los barrios populares y villas de la CABA. Actores que comenzaran a tener un papel relevante en las intervenciones conjuntas de equipos externos en las escuelas, como iremos caracterizando en nuestro estudio de casos.

Señalaremos en segundo lugar la aparición de la Resolución 992/13 sobre *Procedimiento de Actuación ante Denuncias* (MEGC, 2013). Esta resolución acentúa la tendencia ya señalada de mayores especificaciones en las prescripciones, sobre todo ante situaciones problemáticas emergentes con los estudiantes que se presentan en la escena educativa, en este caso aquellas en las que revisten riesgo social para los adolescentes. A partir de los cambios introducidos las acciones se deberán ejecutar de manera sistematizada y bajo una modalidad de *manual de procedimientos* indicando cómo cada actor debe intervenir de manera precisa. Su texto plantea que:

[...] resulta menester detallar las acciones a implementarse en ocasión de la recepción de denuncias clarificando procedimientos a seguir que posibiliten la celeridad en la comunicación, el desarrollo de acciones concretas, la investigación eficiente y eficaz y la intervención legal primaria en relación a los hechos denunciados objeto de sustanciación[...]. (2013 pp.1)

Dichos procedimientos incluyen precisiones acerca de la comunicación al equipo de *Supervisión*, al servicio del *Sistema de Atención Médica de Emergencias (SAME)* y en el caso de escuelas medias al *Departamento de*

Orientación Escolar (DOE) y el *Equipo de Asistencia Socio-educativa (ASE)*, además de la *Guardia Permanente de Abogados (GPA) del Consejo de Derechos de Niño-as y Adolescentes (CDNNYA)* de la Ciudad de Buenos Aires.

Tres años después se sistematizarán estas prescripciones con la primera resolución de firma conjunta 1/2016 del Ministerio de Educación y CDNNyA. En el *Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infanto-juvenil o recepción de comunicación y/o denuncia en la materia, en establecimientos de gestión estatal o privada de la CABA (2016)* se incorporan indicaciones cuando la denuncia involucra a personal de los establecimientos denunciados por estudiantes, y se ajustan modalidades de elevación de comunicación escrita entre organismos. En el Capítulo 6 presentaremos dos situaciones de *maltrato y abuso sexual intra-familiar*, donde también hubo un episodio que involucró a un preceptor de la escuela. Allí se visualizan distintos niveles de intervención.

El *protocolo* a partir de aquí se iniciará con la emisión de *Alerta por presunto caso de maltrato infanto-juvenil* por parte de la escuela (MEGC, 2019),²¹ las cuales activan la comunicación institucional urgente para la toma de conocimiento formal de las distintas dependencias ministeriales e intervención de los equipos de apoyo, como se detalló anteriormente.

En el año 2018 se emite la segunda resolución de firma conjunta 1/2018 que reglamenta el *Protocolo de acción institucional en establecimientos de nivel secundario y terciario para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación*. Allí se enuncian precisiones para

²¹ Los partes y alertas se envían por email desde las escuelas, siguiendo la vía jerárquica, hasta la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPEE) El documento que expone el sistema de partes y alertas, define ALERTA a un aviso tendiente a informar y a activar una serie de acciones ante situaciones de potencial conflicto y/o peligro. Se entiende por situaciones de potencial conflicto y/o peligro, entre otras, a: Presunto caso de MALTRATO INFANTOJUVENIL o recepción de comunicación y/o denuncias en la materia en establecimientos educativos de gestión estatal y privada.

denuncias relacionadas con la temática y especifica los momentos de intervención para los profesionales del DOE y equipos de apoyo externos. Dicha cuestión si bien no abordaremos en profundidad, sí estará presente en aspectos de la práctica que analizaremos en distintos capítulos, en lo que hace a la inserción del DOE en articulación con espacios tutoriales y proyectos específicos de las escuelas como el de Educación Sexual Integral (ESI) (Capítulo 5y 6), temática educativa y efectos de su tratamiento íntimamente ligada con uno de los aspectos del trabajo profesional de los equipos.

Este avance **normativo** en favor de la sistematización de acciones, alcanza a las escuelas, de acuerdo a lo que iremos mostrando en adelante, con escasos recursos simbólicos y de formación de parte de sus agentes docentes y directivos. Se evidencian dificultades en la articulación intersectorial ante la obligación de responder mecánicamente, así como en la articulación interna para evaluar el caso a caso, como iremos desplegando en las unidades de análisis de nuestro estudio de casos. Frente a esto los agentes del DOE, y en particular Psicólogos-as suelen quedar situados como un eslabón de la cadena de derivaciones de la situación emergente.

Las experiencias que presentaremos en los próximos capítulos muestra como interviene cada instancia protocolar de intervención y que cuestiones se ponen en juego en la práctica profesional e institucional, para dar cuenta del lugar de los Psicólogos-as en las mismas.

En el Capítulo 7 la aplicación de los procedimientos se ve atravesada por un conflicto institucional y los impases en el acompañamiento a una estudiante que presentaba una situación compleja emocional, mediante manifestaciones en el orden de las impulsiones (*acting out*), y antecedentes de *abuso sexual*.

En el capítulo 8 se expone una experiencia en que se aprecia la insistencia en la acción automatizada por parte del directivo, ante un episodio de violencia *intra-familiar*, en la que una adolescente atraviesa una conflictiva

de con su padre y madrastra, y en la que no se tuvo en cuenta el trabajo previo ni el posterior de una profesional Psicóloga.

Retomando lo que el análisis documental caracteriza, destacamos en el encargo de Resoluciones y su tipificación de pasos a seguir, un acento en las incumbencias de cada actor interviniente: directivos, equipo del DOE, y otros agentes como Coordinadores de Tutores, Jefes de Preceptores, principalmente, así como el equipo ASE en escuelas secundarias.

Se desprende entonces que la confección de actas y registros, reuniones con familias, y pasos marcados bajo la modalidad de manuales de procedimiento pasa a ser una indicación. Precisamente, la ausencia de estos manuales (en el uso interno de las escuelas) había sido destacada como anomalía en la *Auditoria* descrita, junto a una falta de “registros unificados”.

Esta hipótesis, acerca del acento en lo administrativo por sobre el pedagógico, que se reafirma en los documentos mencionados, marca las diversas modalidades en que la actividad es observada en sus aspectos formales mediante mecanismos de control. Desde nuestro enfoque deja implícitamente en segundo plano aspectos centrales que sólo pueden visibilizarse a través de un análisis ingresando de manera situada y singularizada.

Lejos de considerar que la burocratización *per-se* implica un aspecto negativo para la actividad, ya que por el contrario resulta necesaria para organizar los roles y articular acciones profesionales de las dependencias, conviene sí diferenciar cuándo la **normativa** y su implementación política mediante, en el contexto global, pone el acento en la dimensión administrativa del trabajo. En oposición a cuando las estrategias de gestión pueden ser encaminadas a fortalecer líneas de trabajo que consideren las subjetividades, para contribuir a fortalecer el vínculo educativo y el lazo social con los estudiantes, aspecto que seguiremos argumentando.

Avanzaremos en la siguiente pregunta acerca de cuándo muchos de los aspectos que la Auditoría destaca como necesarios, comienzan a constituirse como contradictorios, en los que bajo los principios de inclusión (normativos) se abona a procesos de exclusión de los estudiantes, y una práctica profesional que excluye la subjetividad que se constituye como una paradoja de la inclusión (Zelmanovich, 2013).

4.3 Burocracias profesionales en el contexto de la educación pública: la dicotomía del profesional y el funcionario como dilema.

A partir de lo descrito en los documentos situados en contexto histórico, podemos pensar las funciones los profesionales de los DOE, y en particular la del-la Psicólogo-a, desde el punto de vista de lo que plantea Mintzberg sobre los tipos de burocracias (Mintzberg, 2003). Resulta fértil proponer un diálogo de este autor con otros autores clásicos de la Sociología como Weber, padre del concepto de burocracia como tipo ideal, y con el funcionalista de Merton, que profundiza en ciertos rasgos de la misma que interesan a este estudio.

En primer lugar, diremos que la tarea de los profesionales del DOE siguen parámetros y se regiría por la lógica de lo que denomina *burocracia profesional*, cuyas características principales se destacan como: trabajo operativo estable, marcado por una considerable complejidad, y que, no obstante, conduce a un comportamiento "*predeterminado o predecible, en efecto, estandarizado*" (2003). Además su conocimiento experto y el contacto directo con el destinatario de su intervención (clientes en términos del autor), así como los problemas que aborda, le otorgan una autonomía profesional, rasgo distintivo de sus burocracias, que la modalidad de burocracia mecánica no posee.

De este modo, el autor plantea que las instituciones educativas, son un modelo de la forma de burocracia profesional (2003). No obstante, cabe señalar

que la estructura jerárquica piramidal, y algunas características que se presentan en los sistemas educativos permiten pensar que en el marco de los reordenamientos administrativos que se comienzan a implementar en el período analizado, nos conduce a considerar que los profesionales de los DOE se encaminan a un modo de funcionamiento emparentado con la clásica burocracia mecánica. El ordenamiento normativo, especificaciones reglamentarias que se comienzan a establecer, y las recomendaciones de la *Auditoría* van en ese sentido.

En esta cuestión recuperan vigencia los planteos weberianos, en los que se identifica un núcleo duro de características, que este autor ordena como “tipo ideal” de burocracia (Weber, [1946] 1999). Tales características toman consistencia cuando aparecen los mecanismos de control administrativos de la función profesional del integrante del DOE, y que la *Auditoría* descripta pone sobre el tapete.

El sociólogo funcionalista Robert Merton afirma en referencia a este autor:

[...]Como ya señaló Weber, la burocracia incluye una clara división de actividades integradas, que se consideran como deberes inherentes al cargo... En las regulaciones se encuentra especificado un sistema de controles y sanciones diferenciados...La asignación de funciones se hace sobre la base de calificaciones técnicas comprobadas por medio de procedimientos formalizados e impersonales [...] “(Merton 1999 pp. 225)

De este modo, dentro de la estructura de una autoridad jerárquicamente organizada como la que se instituye en el actual ordenamiento de los roles y funciones de los DOE, como actividades de “*expertos preparados y asalariados*”, tienden a estar gobernadas por reglas generales, abstractas y claramente definidas que impiden la necesidad de emitir instrucciones específicas para cada caso (1999).

Esto lleva a considerar un aspecto controversial, con efectos contradictorios para el ejercicio de una competencia que es el rasgo impersonal

del profesional. Con particular agudeza Merton en este artículo retoma a Veblen, autor clásico del estudio de la administración a comienzos de siglo, y va a remarcar la existencia de una suerte de “*incapacidad adiestrada del burócrata*”, debido al automatismo aprendido que deviene del desempeño de una función automatizada (1999). Dicho rasgo resulta relevante señalar a la luz de la orientación a que se encaminan las prácticas profesionales, y principalmente la de Psicólogo-as en los DOE.

Con este acento desde la autoridad gubernamental se empuja hacia la ineficacia a una función y un rol profesional cuyo propósito es producir como resultado de su participación, en condiciones singulares diversas que demandan creatividad: la inclusión de los jóvenes y los docentes en el lazo educativo. Dicho rasgo viene a restar potencialidad inclusiva de la intervención profesional en instituciones que atienden población vulnerable, que son los espacios educativos a que nos referimos, sobre todo en una época de debilitación de los lazos como condición social de vida imperante.

Esto nos adentra en una dicotomía como dilema planteado especialmente para las prácticas de Psicólogo-as de los DOE: *el profesional versus el funcionario*. La *Auditoría* nos pone en la dimensión estrictamente administrativa del funcionario, y las anomalías que señala se dirigen a aquellos aspectos que lo abocan a pautas de anotación y sistematización de sus acciones.

En una práctica que tiene a la palabra como herramienta principal, en que rige la confidencialidad (salvo en caso que se vulnere derechos a ser denunciados) y donde el profesional opera con información personal sensible y elementos intangibles pero de vital importancia ligados a aspectos relacionales de la experticia, fundamentales para el abordaje de la complejidad (Edwards, 2010); la *Auditoría* remarca entre otros aspectos formales la inexistencia de manuales de procedimiento. Esta tendencia inclina la balanza hacia uno de los polos de la dicotomía en nuestra argumentación (con derivas, que nos proponemos continuar precisando), teniendo en cuenta las presiones que los

profesionales enfrentan, punto de **tensión** entre las prescripciones **normativas** y las demandas que se reciben. Dichas presiones se relacionan con la responsabilidad del profesional en situaciones de riesgo social o subjetivo, en situaciones de alta vulnerabilidad de los jóvenes que, como menores de edad, el Estado tiene que proteger en sus derechos, y el profesional deviene representante. Dicha responsabilidad recae en los agentes que realizan intervenciones, y en las que se requieren acciones encaminadas a la denuncia junto a otros actores de la escuela. En el Capítulo 8 abordaremos en profundidad las relaciones entre a responsabilidad civil, la ética y el acto profesional, en las intervenciones. Este aspecto de la complejidad, cuyo criterio se define caso por caso, intenta ser saldado por parte de la gestión educativa con reglamentaciones que indican pautas procedimentales.

4.4 El modelo de gestión pública en la Ciudad: de la fragmentación a la burocratización

Si bien, desde las **normativas**, los DOE son parte de una estructura que se dirige a una tendencia afín a la burocracia mecánica para los profesionales que lo integran, ya que dependen de plantas POF de las escuelas bajo la referencia de autoridad del Director o Rector del establecimiento; los agentes profesionales externos que orientan en las líneas generales, sobre temas específicos, los equipos ASE, fueron sumados a una estructura encabezada por la GOEA mediante el decreto N° 226/2012 (MECBA, 2012), bajo un modelo de gestión inspirado en el New Public Management (NPM) (Bayeto, 2016).

Esto implica un mandato explícito en términos organizativos institucionales en que se traslada la lógica de la empresa privada al nivel institucional del Estado, acentuándose en los niveles inferiores de la estructura, como vienen ilustrando los documentos analizados, una forma burocratizada para la intervención. En los niveles intermedios de los equipos de apoyo y orientación externos, comandados desde la lógica gerencial, puede visualizarse

un rebrote tardío de este movimiento, teniendo en cuenta lo que señalan distintos autores que han criticado y propuesto una nueva ola de reformas en la administración pública donde se destacan los puntos negativos de las tendencias del NPM, algunas de esas críticas vienen del seno de muchos de sus propios ideólogos. La reflexión y el debate en estas revisiones se centró en la valoración o evaluación de las reformas institucionales y administrativas que se instrumentaron en los últimos 30 años para resolver la crisis del Estado social y que consistieron en establecer un modo post-burocrático de administración pública, y un modo pos-gubernamental de gobernar (Aguilar, 2010)

Dichas críticas se hicieron más patentes en los países centrales luego de la crisis económica global de 2008 (2010). En las mismas, se pone el acento en recuperar el aporte de las Ciencias Sociales y señalan la necesidad de tomar en cuenta los aspectos culturales de las organizaciones (Christensen & Laegrid 2007). Respecto de esta dimensión, que se hace carne en la intervención misma en las escuelas públicas en la particularidad de las mismas, y con la que los profesionales tienen contacto directo a los fines de la inclusión, se hace necesario considerar el conocimiento que hay que tomar en cuenta para gestionar las mismas, en sus dinámicas propias, sus lógicas de funcionamiento, en las que se ponen en juego los aspectos culturales y socio-comunitarios.

Los aspectos culturales de cada institución se tornan relevantes a la hora de incluir reformas desde la óptica de las tendencias teóricas que plantean paradigmas actuales en gestión pública, que se separan de la mirada economicista propia del NPM, y que comienzan a introducir una perspectiva integral de colaboración de agencias e instituciones para afrontar los asuntos de complejidad (2007) .

Retomando los documentos descriptos, cada uno nos pone en situación de dos momentos, uno que social, educativa y organizacionalmente se caracteriza por la fragmentación (2002, 2004, 2014) y sus consiguientes debates pedagógicos en tiempos de incertidumbre y sus efectos por la creciente

desigualdad educativa (2010). El correlato en el plano escolar de ese fenómeno, y los múltiples debates pedagógicos post- 2001 que hemos ya desarrollado, generaron políticas de inclusión que se materializaron más tarde en **normativas** rectoras. Dicha orientación se produce de la mano de una recuperación material y simbólica post crisis en la Argentina. Es allí que en el plano del ordenamiento administrativo, el primer documento descripto, tiene la impronta de un déficit institucional, más allá de que en el plano de prácticas desplegadas en esos tiempos haya habido, de acuerdo a relatos de numerosos profesionales entrevistados, innovaciones relevantes en las formas de intervención.

Como contrapartida en un segundo momento, ya en 2014 cuando es fechado el siguiente documento, con mayores recursos institucionales y un mayor sostén organizacional, la tendencia se encamina a una modalidad mecánica para la burocracia de las escuelas, en las que funcionalmente se inscribe el mandato a los DOE, en el marco de una lógica gerencial en temas de apoyo y orientación, referente a temas de incumbencia común. Dicho mandato podría sintetizarse en que se espera que los DOE ejecuten mecánicamente acciones específicas junto a los otros actores (docentes y directivos), ante temas puntuales.

Surge la pregunta sobre cómo bajo esta modalidad, la gestión ministerial en materia de orientación y asistencia socioeducativa incidiría en los márgenes para las estrategias de intervención específica centradas en la subjetividad de los jóvenes, el trabajo con sus familias, y la orientación a los directivos en las mismas, así como en la conformación de equipos ampliados (Conducción de escuelas, DOE, ASE y otros equipos), para su abordaje. El tipo de tratamiento que requieren las demandas por situaciones de alta complejidad que indagamos, cuya particularidad y singularidad subjetiva comenzamos a abordar en una primera etapa de investigaciones (2014,), requiere abordajes distintivos y lecturas situadas, en que los procedimientos de denuncia, son sólo una parte,

como apertura de un telón al que nos dirigimos, y que muestra en las escenas cotidianas su múltiples aristas.

Las tendencias que estamos describiendo a partir del análisis documental promueve un perfil de prácticas que pone en cuestión los efectos inclusivos y estimulando algunos rasgos de la burocracia ya mencionados. Nos proponemos visibilizar algunos de dichos efectos a partir de la definición de algunas claves teóricas que proponemos con el aporte del Psicoanálisis a las disciplinas sociales.

4.5 La protección de derechos de niños-as y adolescentes y las prácticas profesionales: la institución de infancia y adolescencia con el aporte del Psicoanálisis.

Uno y otro momento de los documentos analizados (2001-2014) ilustran el fenómeno de época de consagración institucional y puesta en marcha de las políticas orientadas a garantizar y proteger los derechos de niños-as y adolescentes.

En 1998 en la Ciudad Buenos Aires se sanciona la Ley 114 y posteriormente en 2005 a nivel nacional la Ley 26.061, brindando la pautas directrices a los organismos respectivos. En la jurisdicción de la Ciudad la Resolución 655 de 2007 otorga al Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) el deber y atribución de instrumentar los circuitos para garantizar la protección integral de sus derechos, en especial a los que se considera víctimas de diversas formas de violencia, tales como maltrato, abuso sexual, y otros.

En este marco los agentes educativos y en particular los profesionales y directivos asistirán a un permanente reordenamiento administrativo-organizacional y aumento de expectativas para aplicar sus criterios de gestión de intervenciones. En tal sentido los dos tiempos que puntualizamos, representados por los documentos descriptos, vienen a dar cuenta de la

expresión institucional de modos específicos de orientar las prácticas de los agentes escolares. Su encargo social en la temática, donde se evidencian matices particulares, requiere que nos detengamos en la dimensión subjetiva del análisis, que profundizaremos más adelante.

Desde el Psicoanálisis proponemos como lectura definiciones acerca de la función y relaciones entre el registro de la Ley (reglamentación), su correlato en el discurso jurídico y la dimensión del lenguaje. Lo haremos teniendo en cuenta la aplicabilidad del arsenal normativo-reglamentario en relación a los sujetos a quienes se pretende proteger en sus derechos, es decir a los niños-as y adolescentes en el contexto educativo. En este sentido según la concepción que se instituye en el sujeto, destinatario de las acciones, va a producir su correlato en las prácticas a instituir, las cuales van configurando formas cambiantes sufriendo derivas en el tiempo, como resultado del proceso que deviene de la ejecución de las políticas públicas.

En este tramo de la argumentación se torna relevante nuestra posición en la que la teoría del sujeto se erige como herramienta conceptual, la misma permite visibilizar, propósito de esta tesis, efectos de alojamiento o rechazo de la subjetividad que supone por parte de los agentes profesionales, tomando sus marcos simbólicos de referencia y su inscripción en entramado social cultural e institucional (Kait, 2017).

Lacan lee lo simbólico siguiendo a Freud en una aparición temprana de su teoría (Lacan, 1981,1955-56) y plantea, con el aporte epistemológico de la lingüística, que el inconsciente se presenta estructurado como un lenguaje, orden al que el humano llega, lo preexiste, y en el cual este se constituye. El lenguaje es condición de existencia del inconsciente, siguiendo las leyes y funcionando a partir de la lógica del significante como productor de sentido en el mundo. El hablante incorpora lo simbólico por el desfiladero del significante (1981,1955-56), con sus reglas de funcionamiento, a saber metáfora y

metonimia (2017). Este planteo de partida de su teoría se ira complejizando a lo largo de su obra, como desarrollaremos más adelante cuando abordemos la dimensión del discurso en sus desarrollos teóricos sobre el lazo social.

A esta altura podemos preguntarnos entonces ¿Qué discursos se derivan del devenir histórico planteado en las prácticas profesionales en relación en las subjetividades?

Resulta importante retomar lo que plantea Minnicelli en su estudio (Minnicelli, 2010) respecto de la institución de infancia y el papel de la Ley para el Psicoanálisis. Allí establece distinción entre las reglas y leyes normativas, y la instancia de la Ley en la subjetividad. De dicha distinción se deduce, afirma Minnicelli, que considerar la dimensión jurídica de la vida como “dimensión legislada”, implica considerar que lo humano es instituido, inscripto por y en el campo del lenguaje (2010).

Siguiendo a Kozicki (2010) plantea

[...] estamos ante la enigmática propiedad de un discurso, el discurso jurídico de producir sujeto... existen entonces relaciones necesarias entre el discurso jurídico-normativo y lo que este autor denomina “dimensión legislada de la vida”... El legislador de la vida es el lenguaje, por lo que el orden jurídico resulta expresión metafórica, marca simbólica de referencia social a partir de los Estados Modernos, sostenidos por circuitos de intercambios legitimados burocratico-administrativos [...](2010, p.p 67).

Se abre de este modo la pregunta sobre qué tipo de relaciones se derivan de la institución de prácticas específicas, dirigidas a la infancia y adolescencia en el campo que nos ocupa, que se cristalizan a partir del orden burocrático. Por consiguiente qué modos de acción se orientan a proteger al sujeto niño-a y adolescente, implícitos en el encargo social.

A esta altura, nos interrogamos cuáles son los problemas que se originan en ese ejercicio para los agentes en el presente momento histórico, cuáles las

posibilidades de contemplar la singularidad de los estudiantes, y el acceso a sus derechos, como contraparte a la exposición a su vulneración. Asimismo vislumbrar en qué medida el acto educativo y la intervención profesional que lo promueve tiene como destino esta realización. Lo cual también nos lleva a preguntar qué tipo de problemas se presentan en el movimiento de lo que enuncia lo universal de la Ley, y la herramienta procedimental instituida.

Para poder analizar desde las experiencias concretas estos problemas, no obstante conviene continuar precisando conceptualmente en qué estructura discursiva se inscribe el contexto institucional que estamos abordando. De allí se deducen cuáles son sus mandatos, y en última instancia establecer un punto de partida para indagar que lugares y movibilidades posibles supone para los agentes profesionales.

4.6 Burocracias y discurso universitario: El saber protocolar entre las prácticas profesionales y el sujeto

En esta tesis nos ubicamos en la línea conceptual que sostiene al lazo social como lazo de discurso (Lacan, 2006, 1969-70), y lo haremos para situar el lugar en el que se inscriben las prácticas profesionales que estamos investigando. Ellas se plantean al mismo tiempo como prácticas sociales y son entendidas por consiguiente como prácticas de discurso.

Continuando con la perspectiva de Lacan (2006, 1969-70), este emparenta las burocracias con el llamado por él, *discurso universitario (DU)*, que ejerce su dominancia por la vía del saber en la actualidad se constituye claramente como discurso hegemónico y de carácter totalizante (Alvarez, 2006, Greiser, 2012, Zelmanovich, 2013). En este caso el saber es el que manda, la Ley es la Ley del saber. En sí mismo, el saber está ubicado en el lugar del agente lo cual lo convierte en una “tiranía del saber” (Lacan, 2006, 1969-70). No es un saber particularizado, sino que al ubicarse en el lugar de mando, el saber, en el *discurso universitario* se posiciona en el lugar absoluto de todo

saber. De allí se deriva que en el lazo universitario un saber anónimo aplicado sobre un sujeto, este es tomado como objeto.

Para Irene Greiser (2012) el reglamento a diferencia de la Ley se aplica a un sujeto, pero desde un lugar anónimo, porque los reglamentos que manejan las burocracias no son la Ley, en tanto allí nadie ocupa el lugar de encarnar la representación de esa Ley.

Siguiendo a Danelinck et al (2018), diremos que tomando la figura del profesional, análogamente al maestro, como agentes en el marco del vínculo educativo, respecto del sujeto-estudiante, uno u otro bajo esta estructura discursiva en tanto funcionarios públicos quedan en sí mismo en un lugar intercambiable. Su lugar puede ser reemplazado por cualquiera porque fundan su autoridad en el cargo, es decir en la función (normativa) que ocupan y no por sus cualidades intrínsecas, es decir su saber. (Danelinck et al, 2018)

[...] resulta fundamental que ese maestro (ese funcionario, ese burócrata) pueda acceder a hacer semblante de amo para sus alumnos, para que se instale un vínculo educativo y la escena áulica resulte sostenible. Sin este efecto de distorsión sobre el discurso universitario pareciera que la cosa no marcha... como si en las escuelas fuese imposible educar (discurso universitario) sin gobernar al mismo tiempo (discurso del amo) [...] (2018 pp. 91)

Reconocemos de este modo al *discurso burocrático* como la matriz de base y **lógica discursiva** predominante del periodo estudiado. Se vislumbra por añadidura de qué manera queda instalado el vínculo educativo en las escuelas en las prácticas efectivas en las que el agente, burocratizado, y ese otro al que se dirige, el estudiante, la consecuencia y el riesgo es ser enviado a un lugar de objeto.

Consideramos del mismo modo que Álvarez (2006) que la formalización del lazo social establecida por Lacan constituye una herramienta fundamental, no solo para identificar las matrices discursivas inherentes sino que,

principalmente, para sostener la práctica desde una perspectiva psicoanalítica en distintos escenarios y entre otros discursos, y en nuestro caso el educativo.

Zelmanovich afirma:

[...] Los cuatro discursos en la formalización lacaniana escriben cuatro maneras de encuentro del agente con el otro a quien se dirige. Cada discurso conlleva puntos de fracaso y de imposibilidad de regularlo todo... Cada discurso tiene un propósito: que la cosa marche – Discurso del amo. Dominar a partir del saber - Discurso universitario. Estimular el deseo de saber - Discurso histérico. Impulsar la búsqueda de un significante de referencia singular - Discurso del analista.... Los cuatro modos de nombrar los discursos surgen de la manera en que se sitúa el agente de acuerdo a su propósito [...] (Zelmanovich, 2013 pp. 130)

Nos interesa ubicar de qué manera se sitúa el profesional, en particular el-la Psicólogo-a del DOE cuando el saber que se pone en juego en la *protocolización*, es el saber sobre el procedimiento, es decir el saber sobre la norma y específicamente de los mandatos de su función desde el reglamento. Esto se presenta con una tendencia radicalizada, desplazando su saber proveniente de la teoría en su disciplina y de la experiencia de su profesión. Al predominar el saber del funcionario en el lugar dominante, desaloja a su vez otras modalidades del saber, ancladas en tradiciones, propio de las disciplinas humanísticas o de las prácticas derivadas de ellas (2018). Desaloja además al sujeto si no opera una lectura y una intervención basadas en ellas junto con otros actores.

Desde esta óptica el saber protocolar se desentiende de su enunciación bajo la ilusión de un enunciado sin sujeto, neutral, desaplicado, desanudado de su rol y desligado de una antecedencia o tradición (2018).

Aplicado a las prácticas que estudiamos en el escenario actual, podemos afirmar que la orientación por los discursos permite poner de relieve la profunda ruptura y disyunción entre este tipo de saberes (*protocolares*) y tradicionales (*pedagógicos-profesionales*) que los agentes poseen (2008).

Conclusiones

En este capítulo hemos ingresado a nuestro objeto de estudio desde el análisis de dos documentos que refieren al trabajo desde áreas de inserción profesional de equipos y departamentos de apoyo y orientación en escuelas. Nos detuvimos en el *Informe Consolidado del Marco Normativo del Área Salud y Orientación Escolar* (2003), y en el *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico* (2014), que mostraron dos momentos claramente diferenciados en la organización institucional y de la política educativa del Gobierno de la ciudad.

Un primer momento de dispersión y precariedad organizativa **normativa**. Con inserciones diversas de equipos técnicos-profesionales sin una pertenencia a un sistema en una estructura orgánico-funcional claramente definido. Sin embargo da cuenta de un proceso de definición de estrategias y de lanzamiento de novedosa normativa en las políticas de incursión escolar. Con el impulso de la universalización del nivel secundario y el despliegue de programas socio-educativos, la gestión política por parte de una fuerza política progresista a cargo de Aníbal Ibarra, marca la impronta inicial de normativización de profesionales dentro de las escuelas y definición de los equipos de apoyo externos, que aún no tenían definición de sus dependencias, y con una reciente creación de dichos cargos.

El segundo documento analizado, se ocupa de los DOE y hace hincapié con su relevamiento de ciertas anomalías, en su funcionamiento, señalando la falta de registros escritos unificados, y la no existencia de manuales de procedimientos, lo cual según el documento impide el control de las actuaciones y el seguimiento.

A partir de allí nos detenemos a analizar resoluciones claves en esta tesis, que enmarcarán las prácticas. Las mismas que se generaron en años

posteriores al segundo documento analizado, se encaminan a direccionar los procedimientos ante situaciones de ausentismo, ante denuncias por situaciones de abuso y maltrato, y violencia de género.

Dichos documentos especifican para los DOE en particular, los directivos y docentes una serie de procedimientos bajo la modalidad de *protocolos*. Este acento procedimental, lo vinculamos con los principios de eficacia y eficiencia de modelos economicistas en política pública inspirados en el NPM, una tendencia del GCBA del período estudiado ya señalado.

Señalamos el giro en la política de la era Macrista con el cambio en los patrones de gestión, y analizamos desde la perspectiva del estudio de las burocracias, aspectos que consideramos relevantes en la conformación de elementos que rigen la actividad y sus lineamientos

Diferenciamos así las instancias burocrático-administrativas que ordenan los mecanismos de intervención orientados a la burocratización de las funciones que supone una hegemonía de las normas por sobre la atención a las singularidades y los aspectos propios de la cultura institucional y el contexto en que se inscriben sus prácticas educativas. Supone la consideración de condiciones institucionales en las que las escuelas afrontan las dificultades sociales, que requieren una mirada de estos aspectos como lo afirman diversos autores en políticas públicas, y que señalan el fracaso de modelo economicista del NPM. Estas corrientes conceptuales críticas aluden a un modelo post-burocrático de administración pública y pos-gubernamental de gobernar.

El análisis sociológico de las burocracias, nos lleva a diferenciar asimismo el modelo de burocracia mecánica, que se deriva del tipo ideal clásico weberiano en el que los funcionarios expertos y salarados, siguen pautas, y procederes a partir de reglamentos, que conducen a una automatización a diferencia de las burocracias profesionales que implican una autonomía de la figura del experto.

Los principios enunciados por la auditoria y las resoluciones que se suceden a posteriori nos llevan a inferir la existencia de una tendencia a la instauración, para los profesionales, de un modelo de burocracia mecánica, debido a los direccionamientos ante temas específicos.

Ensayamos de esta manera la *dicotomía del profesional versus funcionario*, como dilema de las prácticas que se configura en el período estudiado. Teniendo en cuenta las presiones que enfrentan, se relacionan con su responsabilidad ante situaciones de riesgo social y subjetivo, situaciones de alta vulnerabilidad de los estudiantes menores de edad, sus márgenes de acción se reducen a la hora de obrar procedimentalmente. Ponemos de relieve la formulación de Veblen, citado por Merton en *la incapacidad adiestrada del burócrata*, que alude a lo impersonal y automatizado de su accionar que le impide evaluar aquello que se sale de las reglas. La ineficacia de una función y un rol profesional que requieren creatividad y autonomía de criterio, a fin de generar condiciones de inclusión. La palabra allí como herramienta principal, y la dimensión relacional de relevancia para el abordaje de la complejidad, queda en un segundo plano, al ser enmarcados de manera estandarizada los aspectos formales.

Pasamos de esta manera revista al momento bisagra en términos históricos y relativos a una época de consagración institucional de políticas orientadas a garantizar la protección los derechos de los niños-as y adolescentes. El telón de fondo normativo habilita un encargo social en la temática para los profesionales, que irá tomando cuerpo en el discurso.

Con el aporte del Psicoanálisis proponemos como lectura definiciones de la función y relaciones entre el registro de la Ley, en tanto reglamentación y su correlato en el discurso jurídico y en la dimensión del lenguaje.

Sostenemos que según la concepción que se instituya de sujeto, destinatario de las acciones, va a producir su correlato en las prácticas a

instituir, las cuales van configurando formas cambiantes sufriendo derivas en el tiempo.

Llegamos a la pregunta de qué discursos se derivan del devenir histórico planteado en las prácticas profesionales en relación a las subjetividades y en qué estructura discursiva se inscribe el contexto institucional que estamos abordando.

Ubicamos en el *discurso universitario* (DU) según Lacan aquello que se emparenta con las burocracias, y cómo se configura en las prácticas profesionales, como toda práctica, entendida como prácticas de discurso. Este ejerce su dominancia por la vía del saber, en la actualidad se constituye como discurso hegemónico y de carácter totalizante. Lo llamamos en esta tesis *discurso burocrático* e identificamos de este modo la matriz de base de la **lógica discursiva** predominante del período estudiado.

Se vislumbra por añadidura de qué manera el vínculo educativo tiende a instalarse en las escuelas. En las prácticas efectivas nos proponemos observar cuando el agente, burocratizado, y ese otro al que se dirige, el estudiante tiende ser reenviado a un lugar de objeto. Señalamos que la consolidación del *discurso burocrático*, se expresa en la entronización de un saber protocolar que se desentiende de su enunciación bajo la ilusión de un enunciado sin sujeto, neutral des-implicado, desanudado de su rol, desligado de antecendencia o tradición.

Nos ocupará en adelante desarrollar los puntos de partida en el trayecto de nuestro trabajo de campo para poder avanzar a posteriori con las preguntas de investigación que se irán ampliando. En el próximo capítulo nos detendremos en el relevamiento de equipos DOE en escuelas de una región con el propósito de imprimir una perspectiva global al problema de las prácticas de Psicólogos-as y su inserción institucional.

Capítulo 5

Relevamiento de los DOE y la inserción institucional de Psicólogos-as en escuelas secundarias públicas de una región de la Ciudad autónoma de Buenos Aires

Introducción

En este capítulo presentaremos el relevamiento de los DOE de escuelas públicas de tres distritos escolares que conforman una región del centro geográfico de la CABA. El objetivo del mismo es describir la composición de los equipos profesionales y mostrar la diversidad de perfiles de conformación, así como ciertos lineamientos en común entorno a la tarea institucional. Señalaremos aspectos relevantes a tener en cuenta que forman parte del ámbito escolar en el que los-as Psicólogos-as se insertan y realizan sus prácticas en distintas dimensiones²² de la tarea de orientación e intervención, a partir de variables que las ilustran.

Se indagan 18 escuelas, partiendo de datos cuantitativos y cualitativos que permiten visualizar aspectos generales de la composición de sus respectivos Departamentos, más allá de la particularidad de los distritos a los que pertenecen en la región de referencia. Su caracterización aporta una idea más amplia y diversificada del quehacer conjunto, tomando como referencia un enfoque que tiene en cuenta cómo se presentan los recursos humanos técnico-profesionales que acompañan el trabajo educativo docente y la trayectoria educativa de los estudiantes.

Indagamos por un parte cómo se componen los cargos correspondientes a las plantas orgánicas funcionales (POF) en los DOE de las escuelas relevadas: Asesores-as Pedagógicos-as, Psicólogos-as y Psicopedagogos-as, y otras figuras

²² Basadas en el cuadro de operacionalización de dimensiones y variables presentado en el Capítulo 1

profesionales que colaboran. Aspecto no menor a la hora de conocer las condiciones institucionales formales en que se inscribe la actividad profesional, estableciendo un paneo general según matrícula, turnos de la jornada escolar en que funciona, sectores sociales predominantes que recibe y modalidad educativa que atienden sus escuelas.

Los datos cuantitativos que presentamos nos informan a su vez de aspectos cualitativos que nos aportan nuevos indicios acerca del lugar de los profesionales, las demandas que atienden, los registros de las mismas, los dispositivos utilizados, los espacios institucionales en que participa, y las relaciones y articulaciones con otros actores claves, en el marco de las dinámicas institucionales en las que se insertan.

En este sentido esta parte de la indagación permite, en primer término, presentar en su diversidad algunos aspectos de las estructuras y modalidades de funcionamiento del DOE, y sus perfiles en las escuelas con el propósito reparar en cuestiones más amplias de la perspectiva institucional de sus prácticas, que seguiremos problematizando en otros capítulos. Por otra parte se especificarán los motivos de demandas en las escuelas y los modos más frecuentemente usados para abordarla, así como los dispositivos colectivos de intervención pedagógica y la participación de los-as Psicólogos-as en las mismas.

La amplitud de la muestra del presente relevamiento cuenta con el valor agregado de haber accedido a la mayor parte de sus datos desde un abordaje metodológico de recolección “in situ”, lo cual permite una construcción de los mismos incorporando nuevos trazos, resultado de la observación de lo que ocurre en los propios escenarios para aportar al análisis.

Constituye una mirada complementaria a lo que nos brindan las otras estrategias metodológicas que esta investigación presenta: la indagación de la inscripción histórica de las prácticas de los DOE y sus normativas en el marco

de las políticas educativas, y el estudio de situaciones que se construyen como casos desde su singularidad, que se presentarán en los próximos capítulos.

Esta aproximación alternativa colabora a la problematización del lugar de los-as Psicólogos-as, a partir de hacer visible ciertas dimensiones de su actividad en una variedad de escuelas de diversas modalidades educativas, de estilos pedagógicos y organizacionales diferenciados, marcadas también por estilos de conducción distintas y otras particularidades propias.

Los DOE de las escuelas de la región abordada, que se ubica en el centro geográfico de la CABA, serán las unidades de análisis. El universo comprende a 18 escuelas dentro de las siguientes modalidades educativas: Escuelas de Educación Media (EEM), Comerciales (Com), Liceos (Liceo), Colegios (Col) y Escuelas Técnicas (ET). Quedan excluidas las escuelas denominadas Normales y las Artísticas.

5.1 Composición de los DOE en la región y la inserción de los-as Psicólogos-as

En primer lugar señalaremos lo que se evidencia como una gran diversidad en las escuelas, respecto a la composición de los DOE y a sus perfiles de intervención.

De la totalidad de las escuelas relevadas hallamos que 2 de ellas cuenta solamente con 1 integrante en el DOE, con el cargo de Asesor-a Pedagógico-a²³ (único cargo con el que cuentan todos los establecimientos), que interviene en las problemáticas que abordamos en esta tesis. Muchas de dichas demandas son convocados principalmente Psicólogos-as y también Psicopedagos-as (según las escuelas) para trabajar con ellas, teniendo en cuenta la complejidad y singularidad de las mismas. En los establecimientos en que se encuentra el

²³ Al cierre de dicho relevamiento se constata la creación en estas escuelas de cargo de Psicopedago-a que no estará incluida en nuestros cuadros.

cargo de Psicopedagogo-a dentro del DOE (3 escuelas), es de su incumbencia también abordar las situaciones emergentes de las que nos ocupamos en esta investigación, regidas procedimentalmente por las resoluciones mencionadas en capítulos anteriores.

Sobre 18 escuelas relevadas 13 cuentan con Psicólogos-as, dentro de las cuales en tres de ellas hay Psicólogos-as con cargos de asistente técnico-profesional que cumple dicha función, en total 70 % de las escuelas²⁴. En una de ellas la profesional colabora desde su cargo del *hospital efector* de la Comuna a que pertenece la escuela, pero no es parte del DOE y no participa de dispositivos que mencionamos en las dimensiones interrogadas.

La mitad del total de escuelas de la región cuenta con 1 solo cargo de Psicólogo-a en el DOE haciendo dupla con su Asesor-a Pedagógico-a, asumiendo la tarea de orientación de manera conjunta. En 2 escuelas el DOE está conformado por Asesor-a Pedagógico-a y Psicopedagógico-a. De lo cual se deduce que en un porcentaje considerable de escuelas, algo más del 65 % el DOE está conformado solamente por dos profesionales. (Ver cuadro IV)

Esto da cuenta de que, si bien en período estudiado se ha instalado de manera generalizada la nominación de DOE para aludir agentes que tienen que tomar a su cargo ciertas tareas de modo conjunto (cuando hay más de un profesional), el análisis cuantitativo revela que dicho espacio institucional cuenta en la mayoría de las escuelas con pocos profesionales que pueden llevar adelante el abanico de aspectos que supone la función de orientación escolar. Esto involucra atender a la necesidad de abordar múltiples demandas relacionadas con dificultades complejas que se presentan con los estudiantes, así como también ser parte de la conformación de ciertos espacios pedagógicos específicos dentro de su tarea.

²⁴ A diferencia de los profesionales que cuentan con cargo de Psicólogo-a, los técnico-profesionales cuentan con otra modalidad de contratación, en algunos casos con módulos u horas institucionales financiadas por fuera de la Planta Orgánico Funcional (POF) de la escuela.

Los sectores sociales predominantes de la población estudiantil que atienden las escuelas de la región, mayoritariamente corresponden a estratos *medios* y *medio bajos*. De manera minoritaria (3 escuelas) recibe principalmente a jóvenes de sectores *medios* a pesar de que la totalidad de los establecimientos se encuentra geográficamente en barrios de este nivel socioeconómico, teniendo en cuenta lo que se expresa como un fenómeno creciente desde los años `80 en que gran parte de las familias que reside en estas zonas de la ciudad envían a sus hijos a escuelas privadas (Larrañaga, O. Rodríguez, M E, 2014).

Un tercio de las escuelas recibe predominantemente a estudiantes pertenecientes a familias económicamente desfavorecidas, la mayor parte provenientes de barrios populares o villas próximas a esas escuelas, comprendiendo a sectores *medios bajos* y *bajos*, incluyendo a estudiantes de dicha extracción social que vive en las cercanías. Este es el perfil de escuelas que aborda principalmente esta tesis.

Solo 3 escuelas cuentan con un equipo con más de 3 profesionales, en los que se encuentran los 3 cargos del DOE. Una de ellas, la de mayor matrícula, cuenta con 5 profesionales, constituyendo una excepción dentro de la región en cuanto a la conformación de un equipo con más de dos o tres profesionales. Es parte de la minoría de escuelas en la ciudad, de alta matrícula y que atiende a sectores sociales bajos, cuyo número de integrantes del DOE es mayor. En este aspecto se asemeja a la escuela en que se abordaron las unidades de análisis en nuestra investigación de Maestría (2004). Escuela que también llegó a contar con 5 profesionales y se caracterizó por recibir principalmente estudiantes en situación de vulnerabilidad social. De tal modo por corresponder a este perfil institucional, ha sido llamada, por una profesional entrevistada de la misma, de “reubicación de vacantes”, es decir de estudiantes que provienen de otras escuelas en las que no se les renovó la vacante. Por las particularidades

que hemos querido desarrollar, fue tomada para presentar una experiencia que se construyó como caso en esta tesis en el Capítulo 7.

La mayoría de los establecimientos en la región tiene la modalidad educativa Comercial, una de las razones por las cuales hemos seleccionado tres de ellas para analizar las situaciones en que se desarrollan las prácticas profesionales de Psicólogos-as en el DOE. Otra de las razones que incidió en la decisión fue el nivel de complejidad y la particularidad de los problemas que se presentaron en las intervenciones, en el cruce de las dimensiones subjetiva, institucional-escolar, y social de los **síntomas** que se abordan.

El Cuadro IV²⁵ presentado a continuación muestra de forma más detallada la información que señalamos en función de los indicadores de las variables que presentamos.

²⁵ Fuente: Datos contruidos en base al relevamiento “in situ” y registros de la Supervisión de la región

Cuadro IV: Conformación de los DOE en la región

Escuela	Modal. Educativa	Matrícula	Sectores sociales predominantes que recibe en su población estudiantil	Asesores Pedagógicos	Psicólogos	Psicopedagogos	Tec. Prof. horas inst	Asis Tec Prof. Horas POF	Turnos de jornada escolar	Total
EEM a	Educación Media	120	medios, y medios-bajos	1	-	-	-	-	M	1
EEM b	Educación Media	240	medios	1					J Completa	1
EEM c	Educación Media	450	medios y medios-bajos	1	-	1	1***		MT	2
EEM d	Educación Media	250	Medios	1		1			MT	2
Com a	Comercial	1300	medios bajos y bajos	1	1	1	1	1**	MTN	5
Com b	Comercial	550	medios y medios-bajos	2			1**		MT	3
Com c	Comercial	680	medios y medios-bajos	1	1*				MT	3
Com d	Comercial	900	medios bajos y bajos	1	1				MT	2
Com e	Comercial	380	medios bajos y bajos	1	1				MT	2
Com f	Comercial	510	medios y medios-bajos	1		1			T	2
Com g	Comercial	370	medios bajos y bajos	1	1		1**		MT	3
Com h	Comercial	340	medios bajos y bajos	1	1				N	2
Liceo a	Liceo	250	medios bajos y bajos	1	1				T	2
Liceo b	Liceo	345	medios y medios-bajos	1	1				MT	2
Tec a	Educación Técnica	1200	medios y medios-bajos	1	1*				MTN	3
Tec b	Educación Técnica	750	medios y medios-bajos	1	1				MTN	2
Col a	Colegio	510	medios y medios bajos	1	1				MT	2
Col b	Colegio	560	Medios	1		1	1**		MT	3
Totales				19	11	5	5	1		42

Referencias visuales del cuadro

Situación de revista de Psicólogos-as	*Profesional con dos cargos de Psicólogo –a
	** Profesionales técnicos en función de Psicólogo-a
	*** Psicólogo-a con cargo de Hospital Efector (no lo contamos como parte del DOE en cuadros subsiguientes)
Composición del DOE	Escuelas con un cargo en el DOE
	Escuelas con dos cargos en el DOE
	Escuelas con más de dos cargos en el DOE
Sectores Soc. mayoritarios que recibe la escuela	Medios
	Medios y medios bajos
	Medios bajos y bajos
Modalidad Educativa	Escuela de Educación Media
	Comercial
	Liceo
	Educación Técnica
	Colegio
Matrícula	Baja matrícula h. 250 estudiantes
	Media matrícula 251-500
	Alta matrícula 501- 1000
	Muy alta matrícula mayor a 1000
Turnos de jornada escolar	M
	T
	MT
	MTN

5.2 Registro de intervenciones.

Los comienzos del período estudiado (2011-2014) se caracterizaron según la *Auditoría* realizada en el año 2014 y analizada en el capítulo 4, por la falta de registros de intervención y demanda unificados que constituían según este informe una de las “anomalías” halladas. Según el documento impedía el control administrativo y el seguimiento del trabajo de los profesionales con respecto a los estudiantes en la institución (SGC, 2014). Sin embargo en la última etapa relevada por nosotros en esta investigación (2017-2019) se constata la instrumentación de distintas modalidades de anotación según la forma que fue adoptando la organización escolar y las particularidades de funcionamiento de sus Departamentos en orden a los mandatos producidos en los últimos tiempos. Hemos clasificado 8 modos distintos de registro que las instituciones utilizan.

Este aspecto señalado reinscribe el debate al que aludimos en nuestra primera parte de la investigación que tiene que ver con la reserva profesional de la información de carácter sensible, específicamente aquellas con las cuales el/la Psicólogo-a trabaja y ante la necesidad de reserva de la confidencialidad (2014), cuestión que en virtud de los cambios fue saldándose de distintas maneras en las instituciones según los modos en que se recopila la información y quienes la administran.

En este sentido cabe señalar que, de acuerdo a lo relevado, algunos de estos instrumentos de registro escrito son compartidos con los directivos y/u otros agentes educativos que son claves en el acompañamiento de las trayectoria de los estudiantes como tutores preceptores, y otros son usados administrados desde el DOE. Este aspecto a su vez reinstala otro debate que se produjo en la institucionalización **normativa** de estas prácticas (Bayeto, 2014), el que revelaba la incidencia de las relaciones de poder entre los directivos y los referentes profesionales en el marco del funcionamiento del DOE. Las decisiones asumidas y el modo de intercambio de información de profesionales,

directivos, y las superioridades jerárquicas bajo las actuales modalidades de gestión de las situaciones emergentes en el período estudiado, tienen el sesgo del control administrativo como venimos argumentando. Prueba de ello es que algunas instituciones llegan a tener hasta 6 distintas modalidades de registro de intervención sumando las que maneja la conducción y el DOE.

Se observó que no son muchas las escuelas que comparten registros, entre profesionales del DOE, directivos, y otros actores: *Cuadernos de tutoría* 4 de 18 escuelas y *Libros de actas de conducción* 5 de 18 escuelas respectivamente; y los *Legajos de alumnos*, y el *Cuaderno de Reuniones de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI)* en 2 de 18 de ellas.

Dentro de los registros que más se utilizan, específicamente dentro del DOE, están los instrumentos de comunicación interna entre profesionales como los *Cuadernos de comunicación del DOE*, utilizados en 12 de 18 de las escuelas. Los *Cuadernos o libros de intervención del DOE* para consignar escrito de entrevistas e información relevante para seguimiento, 12 de 18 escuelas, y los *Libros de actas internos de DOE*, 11 de 18 instituciones. En algunos establecimientos se observó el empleo de *Fichas de estudiantes*, 4 de 18.

En perspectiva global puede señalarse que la mitad de las unidades educativas cuenta con más de 3 tipos de registro institucional escrito. (Cuadro V)

Los registros del DOE no son unificados como reclama el informe de *Auditoría* que analizamos en el Capítulo 4 (SGC, 2014) pero la diversidad y frecuencia de uso en las escuelas es acorde al perfil de organización institucional, el estilo de conducción de sus directivos y de los profesionales del DOE. Algunos de estos datos nos presentan de manera general el modo en que el encargo normativo de sistematización de la información, puesta en marcha de procedimientos y su seguimiento es asumido formalmente por las escuelas.

5.3 Modalidades y dispositivos de intervención frecuentes de Psicólogos-as.

En la búsqueda de la identificación de ciertas regularidades en *las modalidades y dispositivos de intervención*, hemos ubicado a partir de la frecuencia del tipo de abordaje por parte de los Psicólogos-as ciertas formas predominantes en la práctica profesional que se expresan en la muestra presentada.

Allí se observa la tendencia mayor a las intervenciones directas (Biszquerra & Alvarez 1996) consistente en el abordaje bajo el dispositivo de *entrevista con estudiantes* y también *entrevista a familias*. A esta denominación nos referimos cuando el abordaje de la demanda queda circunscripto principalmente a la entrevista y eventualmente a devoluciones en base a las mismas²⁶. Esta modalidad y estilo de intervención fue señalado en una investigación anterior sobre prácticas de orientación educativa (Del Campo, 2004), en que se caracterizaba como modo ejercido por numerosos profesionales, en otro momento institucional en escuelas del GCBA y que caracterizamos como periodo *pre-normativo*. Como rasgo diferencial hemos constatado que en el actual período estudiado, en ocasiones estas reuniones e intervenciones, tanto con estudiantes o familias, se realizan conjuntamente con otro profesional del DOE interviniendo de a dos, aunque en ocasiones los-as Psicólogos-as participan de reuniones conjuntas con directivos, si son convocados por estos a las entrevistas.

Sin embargo la mayoría de los pedidos de intervención predominantes a Psicólogos-as por parte de distintos actores escolares son formulados para que su respuesta sea llevada a cabo bajo una forma de trabajo individual y de manera directa con el destinatario. Los circuitos de intervención que plantean las especificaciones normativas estudiadas en nuestra investigación han acentuado

²⁶ Sin que esto se constituya necesariamente en una modalidad de trabajo encapsulado (Engestrom, 1991) y característico del paradigma clínico en del campo de la salud (Erausquin, 2013), con sus variantes aplicadas al ámbito educativo de intervención.

el paso por esta instancia, como expectativa en la derivación a los profesionales y parte de las acciones institucionales, de las cuales debe quedar constancia escrita por eventuales requerimientos. Los indicadores de mayor frecuencia de *entrevistas a estudiantes y a familias* que se visualizan en relación a las otras modalidades de intervención, y su ejercicio por parte de Psicólogos-as en las instituciones ilustra lo que afirmamos (Cuadro VI).

Esta forma predominante de intervención y abordaje, principalmente de situaciones emergentes y muchas veces de urgencia, se complementa con distintas intervenciones de articulación, y o devolución con preceptores, tutores principalmente y que en el relevamiento se presentó con mayor frecuencia. Esta articulación se presenta bajo diversas formas de comunicación, intercambio en espacios escolares variados. Conversaciones acerca de los estudiantes, que no necesariamente ocurre bajo encuadres de trabajo formales, desarrollándose en tiempos y espacios diversos de la escuela de acuerdo a la disponibilidad de los actores. También aparece en segundo término la articulación con los profesores de las asignaturas como forma de intervención significativa dentro de esta línea de trabajo centrada en el estudiante como destinatario y en su dimensión subjetiva.

Se registran en menor medida las intervenciones grupales con estudiantes y con docentes. En algunas escuelas son frecuentes las participaciones de los-as Psicólogo-as en los *Consejos de Aula*, que constituye un dispositivo orientado a tratar los problemas de convivencia dentro de las propuestas no punitivas de abordaje de estas cuestiones (MEGCBA, 2017).

Menor frecuencia se encuentra en los espacios grupales de intervención por parte de Psicólogos-as, sin embargo sólo en escuelas con mayor número de integrantes del DOE y mayor carga horaria del-a Psicólogo-a disponible en un mismo turno, podemos visualizar como frecuente este tipo de abordaje. Estas instancias de intervención conjunta suele acontecer con los espacios de tutorías

u otras que surgen de la iniciativa del profesional de acuerdo a la solicitud docente. El abordaje colectivo se produce mayormente cuando participa de los ámbitos colegiados y otros espacios instituidos (que se detallara en el apartado en que analizamos *la dimensión pedagógica institucional*). Estos se configuran como instancia de asesoramiento y de establecimiento de acuerdos conjuntos para las prácticas de orientación que se van paulatinamente consolidando en las escuelas.

5.4 Motivos de intervención predominantes en el trabajo conjunto con equipos de apoyo externos y la derivación a Psicólogos-as en las escuelas.

En este apartado analizaremos la variable que indaga los motivos principales de la derivación a Psicólogos-as cuyo trabajo implica en numerosos casos convocar a otros equipos de apoyo externos tal como damos cuenta en esta investigación en las experiencias de intervención que construimos como casos.

Por tal razón combinaremos datos que surgen del trabajo en el período 2017-2019 (periodo en que se realizó este relevamiento) por parte del equipo ASE sobre los motivos de derivación más frecuentes (Cuadro VII), muchas de tales derivaciones provienen de Psicólogos-as de las escuelas. Tal es la fuente de información que se complementa con los datos que relevamos en nuestra consulta sobre las derivaciones más frecuentes a Psicólogo-s en las escuelas, para arribar a algunos señalamientos (Cuadro VIII).

Según los registros las demandas principales que ocupan a distintos actores que trabajan conjuntamente con profesionales del DOE-ASE en la región son por situaciones que pueden ser englobadas en la categoría de intervención por *presunción de vulneración de derechos*. El porcentaje se eleva a 38 % del total de demandas y se distribuye en: *maltrato intra-familiar, abuso sexual (intra y extra-escolar), y negligencia con los jóvenes menores de edad*. Incluyen *el ausentismo y deserción escolar*, por tratarse categorías que se

constituyen indicador de posible vulneración, e involucra a las resoluciones que venimos interrogando en esta investigación.

Las intervenciones dentro de estos motivos, aunque no figure en los registros con esta denominación, incluyen las que específicamente involucran distintas manifestaciones y en grados diversos violencia de género. Estas últimas se vieron sistematizadas en el modo de intervenir desde 2018 a partir de la implementación del *protocolo* de acción institucional ante situaciones de violencia de género que indicó la Resolución de firma conjunta entre el Ministerio de Educación y el CDNNyA (MEGCBA- CDNNyA, 2018). Este motivo de demanda ha ocupado a distintos agentes de las escuelas a través de diversos niveles de intervención y articulación con proyectos institucionales en la escuela, en particular el de *educación sexual integral* (ESI). La situación de denuncia que abordamos en el Capítulo 6 se desencadena luego del trabajo en un espacio de taller de ESI desde la tutoría, y ameritó la intervención de la Psicóloga y el seguimiento de la AP así como el trabajo posterior con la conducción y el equipo ASE.

Entre los motivos de pedidos de intervención predominantes al ASE en el trabajo conjunto con los DOE de las escuelas le siguieron aquellos por dificultades *emocionales de los estudiantes*, 32% de casos, y en menor medida las demandas por *dificultades de convivencia* 18 %. En último lugar se hallan los motivos *por consumos problemáticos*, 3 %, del total de pedidos de intervención. (Cuadro VII)

En nuestro relevamiento *in situ*, a partir de lo que los profesionales expresaron, se observó la misma tendencia en los motivos más frecuentes por los cuales son convocados los-as Psicólogos-as dentro de los establecimientos (Cuadro VIII). Constatamos que los problemas relacionados con *dificultades emocionales*, y por *vulneración de derechos de estudiantes* son los más abordados por estos actores: con variaciones entre escuela y escuela en la

magnitud de dicha frecuencia (muy frecuente y frecuente) estos motivos de derivación es el que más ocupa a estos profesionales, en la que no encontramos escuelas que fuera poco frecuente o infrecuente.

A estos motivos de demanda le siguen los *problemas de convivencia* en las que 12 de las 13 escuelas que cuentan con Psicólogos-as en el DOE, presentan frecuente y muy frecuente. Luego encontramos *ausentismo* y *deserción* (trayectorias interrumpidas), como motivo de demanda frecuente a Psicólogos-as, 9 de 13, que suelen ser motivo de intervención conjunta con el equipo de Promotores de Educación (PE), de manera simultánea o alternada con el equipo ASE. En menor medida los pedidos de intervención a los Psicólogos-as ocurre por *dificultades de aprendizaje* de los estudiantes 5 de 13 escuelas, y por casos de *consumos problemáticos*, detectado en 4 de ellas, participan de manera frecuente.

Lejos de ser lineales los motivos más recurrentes de demandas y derivaciones, tal como damos cuenta en esta tesis, y debido a las complejidades que presentan las situaciones y modalidad de tratamiento requeridas, no ameritan ser encasilladas rígidamente según los motivos aquí enunciados. Dichas nominaciones se corresponden con lo que definimos como **síntomas** sociales, tal como desarrollaremos en el Capítulo 8, lo cual introduce el problema de su abordaje en las instituciones y sus dispositivos de gestión (Tizio, 2003) con incidencia en la práctica profesional, en el ejercicio de su función y posicionamiento. Por tanto utilizamos estas categorías a los efectos del análisis cuantitativo para poner en relación con la perspectiva cualitativa, considerando también que son las que hemos encontrado coincidentes en distintos relevamientos²⁷. Tal registro nos ofrece un plano global acerca de qué se les demanda a estos profesionales y en el marco de lo que se constituye como

²⁷ Varias categorías utilizadas en este capítulo coinciden (verificada en el análisis de datos) con las planillas de intervención del equipo ASE así como la utilizada en el informe de auditoría de los DOE referido en el capítulo 4. En nuestro relevamiento combinamos ambos modelos para obtener los motivos de derivación predominantes a los-as Psicólogos-as

instancias de acción institucional en temas que vamos situando como prioritarios para el trabajo de los equipos de apoyo.

5.5 La práctica de Psicólogos-as en su función de orientación institucional

Para analizar la dimensión que hemos caracterizado como *orientación a docentes respecto del trabajo educativo de los estudiantes* se definieron tres variables que desde nuestro punto de vista contribuyen a visibilizar un aspecto relevante de la práctica de Psicólogos-as en las escuelas (Cuadro IX).

En la primera de ellas que señala el *trabajo con directivos para la toma de decisión institucional*, se puede observar que en 7 escuelas sobre las 13 que poseen Psicólogos-as en su estructura orgánica del DOE, es poco frecuente esta modalidad por parte de Psicólogos-as de la región. En 4 de ellas se da de manera frecuente dicho trabajo y solo 2 ocurre de manera muy frecuente. Estos valores suponen un intercambio entre Psicólogos-as y directivos que si bien es creciente no es tan relevante en el trabajo escolar. Algunas de las tensiones que presenta esta instancia de trabajo están desarrolladas y analizadas en los casos que presentamos en los Capítulos 7 y 8.

En la segunda variable que muestra la *participación de espacios institucionales para la toma de decisiones por parte de los Psicólogos-as*, puede visualizarse la poca frecuencia en que se da el trabajo conjunto de este actor con otros importantes (9 de 13 escuelas es poco frecuente o infrecuente). Intercambios en espacios formales con agentes tales como Coordinadores de áreas, Coordinadores de tutores, Jefes de Preceptores y otros. La misma da cuenta un aspecto relevante del perfil profesional y del equipo en la comparación entre distintas escuelas. Se observa así que solo 2 de 13 escuelas que tienen Psicólogos-as hay intervención frecuente y solo una muy frecuente en estos espacios. El detalle de la participación de Psicólogos-as en los espacios

colegidos instituidos en las escuelas se especificará en la dimensión del apartado siguiente.

Se confirma en la región lo que inferíamos en nuestra primera etapa de investigación (2014), a saber que la escasa carga horaria de los Psicólogo-as condiciona la fluidez en esta frecuencia de participación. Por tal razón cuando su horario laboral se concentra en un turno, o el/la profesional cuenta con más de un cargo como ocurre en dos escuelas de la región, este factor incide en la mayor presencia, mejora el intercambio cotidiano, y asistencia a las reuniones institucionales. Cuando la rotación del profesional se da por distintos turnos (numerosos profesionales tiene horarios repartidos en distintas franjas con equipos docentes y directivos distintos) cuentan con menos tiempo para intercambios de articulación y para reuniones.

Sin embargo la variable *trabajo con docentes que intervienen directamente en el proceso educativo de los estudiantes* muestra mayor intensidad del trabajo con aquellos agentes educativos que tienen contacto directo con los estudiantes. Esta variable muestra un fluido y cotidiano trato con estos actores desde distintos roles: Preceptores, Tutores y Profesores de las asignaturas, expresado en el Cuadro IX: 8 de las 13 escuelas es frecuente y 2 de 13 es muy frecuente el intercambio con estos actores por parte de Psicólogos-as, solo en 3 escuelas es poco frecuente.

Estas tres variables constituyen una modalidad indirecta de intervención respecto de los destinatarios finales (1996), lo cual permite advertir las tendencias en el desempeño y hacia donde se inclina la función de consulta y asesoramiento. Esta se apoya principalmente a partir del trabajo con los estudiantes y familias, y en la articulación con docentes en el proceso educativo. Las variaciones en las variables de esta dimensión entre escuelas dependen íntimamente de la dinámica institucional, como hemos desarrollado en nuestra primera etapa de investigación (2014) y continuaremos

profundizando en capítulos siguientes, cuando avancemos en la construcción de situaciones singulares. Allí damos cuenta acerca de qué manera y qué actores, de acuerdo a la particularidad de estas escuelas, solicitan la intervención Psicólogos-as y como se trabaja de acuerdo a los interlocutores de dichas demandas. La dinámica particular de la escuela en el día a día y la gestión de situaciones emergentes en el cotidiano escolar con distintos agentes, principalmente Tutores y Preceptores (Niedzwiecki, 2015) inciden en esta dimensión de trabajo, en la que cuentan también los perfiles profesionales de los-as Psicólogos-as y los estilos de conducción.

En el contexto del período estudiado de acuerdo a los cambios que venimos señalando y a partir de las indicaciones de las Supervisiones escolares hay una mayor incidencia en la tarea escolar colectiva y de mayor participación conjunta, sobre todo en espacios institucionales de toma de decisión. Esto se expresa en los mayores valores en esta dimensión en la mayoría de las escuelas en el relevamiento que marcan una creciente participación de Psicólogos-as.

5.6 La dimensión pedagógica institucional del trabajo en los DOE y la participación de Psicólogos-as en los espacios colegiados y de reunión docente.

Para la dimensión que hemos llamado *organización pedagógica institucional* del DOE se enumeraron y distinguieron aquellos espacios de reunión que forman parte de la agenda institucional de los docentes en las escuelas. Allí los profesionales tienen participación pero cuenta en menor medida con la presencia de Psicólogos-as, siendo la figura del-la Asesor-a Pedagógico-a la que tiene mayor peso e iniciativa para apuntalar su funcionamiento.

En el contexto del período estudiado se convoca a una mayor participación conjunta de profesionales y directivos en los ámbitos de toma de decisión: *Consejos Consultivos, Consejos de Convivencia, Talleres de*

Educadores, Reunión de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI), y otros espacios con equipos externos de asesoramiento especialmente equipo ASE y PE. En dichos espacios los-as Psicólogos-as comienzan a tener mayor presencia, aun con las limitaciones horarias que hacíamos referencia más arriba. Señalamos aquí en qué medida es frecuente su presencia en distintas escuelas (Cuadro X)²⁸.

En la región se constata la escasa participación de Psicólogos-as en los *Consejos Consultivos*, ámbito convocado por los directivos en el que se toman las decisiones dentro de la organización escolar. Solo 2 de 13 que tienen cargo de Psicólogo-as escuelas cuentan con esta asistencia. Menor aún, solo una de 13, cuenta con su presencia en los *Talleres de Educadores* que es el espacio de reunión semanal en el que se abordan los lineamientos pedagógicos con los docentes que poseen mayor carga horaria en la escuelas (que asumieron el régimen de *profesor por cargo, con horas extra clase*, al que referimos en el Capítulo 3), entre estos se encuentran los que tienen las funciones de Tutores y de Coordinadores de las Áreas que conforman las asignaturas.

Con respecto a los *Consejos de Convivencia* está entre los espacios de reunión colegiados con mayor participación del Psicólogos-as, 9 de 13 escuelas (7 frecuente y 2 muy frecuente). Solo en 3 es poco frecuente y en una es infrecuente su presencia. Las reuniones SAI cuentan con elevada frecuencia de intervención, 8 sobre 13 escuelas.

El ámbito de reunión conjunta en el que más participan Psicólogos-as es el *espacio de trabajo con equipos de apoyo externos* en los que se trabajan situaciones singulares de estudiantes con equipos como el equipo ASE. Hallamos que 11 sobre 13 escuelas cuenta con importante frecuencia de presencia de Psicólogos-as, muchos de estos espacios impulsadas por este actor

²⁸ No incluimos en el cuadro X la participación de Psicólogos-as en *las Jornadas institucionales* ya que la concurrencia a las mismas depende si coincide el día que esté programada en la agenda educativa con su horario laboral.

para el trabajo conjunto y solicitud de orientación acerca de estudiantes con distintas dificultades.

Conclusiones

En el presente capítulo se realizó un relevamiento de los DOE de escuelas de una región, con énfasis en la inserción institucional de la práctica de los-as Psicólogos-as. Se indagó la misma a partir de distintas dimensiones y variables relacionadas con la tarea profesional conjunta desde un enfoque global.

Mediante una muestra amplia (18 escuelas) con el universo total de agentes profesionales de la región y a través de una recolección *in situ*, se dio cuenta de distintos aspectos relevantes desde un punto de vista cualitativo.

En primer lugar se puntualiza en la diversidad de perfiles de composición respecto de los integrantes de los DOE, destacándose que el cargo de Asesor-a Pedagógico-a es el único que se encuentra en todas las escuelas, dos escuelas cuenta con un solo integrante y sin otros cargos profesionales de apoyo. En algunas de ellas hay Psicopedagogos-as y otras Psicólogos-as, acompañando esta función completando el departamento, siendo quienes llevan adelante dichas intervenciones. En el 65 % de las escuelas el DOE está formado por solamente dos profesionales. Esto muestra que si bien en las normativas se alude a la existencia de espacios del DOE con profesionales para derivar como parte de un circuito de intervención de situaciones que lo requieren, existen escuelas donde no se puede considerar que hay equipo al interior de las mismas, siendo el-la Asesor-a Pedagógico-a quien tiene que asumir la tarea en su nombre. Esto fundamenta la insuficiencia de cargos a que aludíamos en el planteamiento de nuestro tema de investigación

El 70 % de las escuelas cuentan con Psicólogo-a cumpliendo este rol profesional bajo diversas situaciones de revista, lo que confirma la relevancia

de los problemas educativos que se abordan contando con este servicio profesional.

Se destaca que la mayoría de las instituciones cuentan con pocos cargos en nombre del DOE, sin embargo las que cuentan con mayores recursos profesionales son escuelas con alta matrícula y particularmente aquellas que atienden sectores medios bajos y bajos. Sólo 3 escuelas de las 18 indagadas cuentan con un equipo de más de 3 profesionales, sólo una de ella cuenta con 5. Corresponden a aquellos espacios educativos en que se basó nuestra investigación desde la primera etapa, que profundizó la dinámica de trabajo en una escuela, lo cual reafirma el criterio con el que la política educativa de la CABA responde desde los recursos humanos ante las demandas socio-educativas al interior de las escuelas.

Un tercio de las escuelas de la región recibe estudiantes provenientes de familias desfavorecidas aun cuando los barrios en los que se hallan sus escuelas pertenecen predominantemente a sectores medios, no obstante en las cercanías relativas existen villas y asentamientos de emergencias. Solo 3 escuelas cuentan con más de tres profesionales y pertenecen a esta categoría de escuelas.

Con respecto a los registros de intervención hallamos que las escuelas han incorporado modalidades diversas, algunos son de uso exclusivo del DOE y otros compartidos con las conducciones. Atendiendo a aquello que era señalado en la *Auditoría* analizada en el Capítulo 4, si bien no hay registros unificados, y ello constituía para dicho informe una “anomalía” por no poder ejercerse mecanismos de seguimiento y control, se verificó que en el período estudiado cada escuela comenzó a llevar información institucional específica de las intervenciones, y por añadidura formas de control propios de cada escuela así como reserva de la información de carácter sensible en el caso de algunas en las que cada equipo administra la misma.

Los dispositivos de intervención predominantes por parte de los Psicólogos-as son las entrevistas a estudiantes y familias como modalidad

directa, pero se destacan también las articulaciones con agentes claves en el proceso educativo de estudiantes, predominantemente con Tutores y Preceptores.

Con respecto a las demandas principales que se atienden las escuelas en primer lugar se hallan las relacionadas con la presunción de vulneración de derechos con un 38%, les siguen las dificultades emocionales 32 %, en menor medida problemas de aprendizaje y consumos problemáticos. En el caso de Psicólogos-as, los motivos de derivación a estos actores se presentan las mismas tendencias en cuanto a los más frecuentes.

Con respecto a la dimensión de orientación institucional del-la Psicólogo-a, se destaca que en la mayoría de las escuelas que cuentan con este cargo, es poco frecuente la articulación con directivos. Las situaciones construidas como casos en los capítulos 7 y 8 se exponen tensiones y conflictos que supone el trabajo con situaciones emergentes, y las dificultades de articulación donde se evidencian posiciones y criterios en pugna entre Psicólogos-as y directivos con incidencias en el trabajo con los estudiantes con dificultades.

El relevamiento muestra poca participación de Psicólogos-as en espacios institucionales colegiados con actores relevantes, entre otras razones por escasa carga horaria en la que se desempeña en la institución.

En la indagación de los espacios específicos de los que participa en mayor medida vemos que mientras en *Consejos Consultivos* y *Talleres de Educadores* hay poca participación, por el contrario en los *Consejos de Convivencia* en las reuniones y en los ámbitos conjuntos con ASE y PE es en los que con más frecuencia participa.

A partir del próximo capítulo se presentará la construcción de situaciones como casos que nos permitirán indagar aspectos relevantes de la práctica efectiva de Psicólogos-as en el marco del problema de investigación.

Comenzaremos con una escuela en la que sus profesionales del DOE que trabajaron con alumnas que sufrieron maltrato y abuso sexual.

Capítulo 6

Entre la denuncia y un lugar para la subjetividad: profesionales del DOE ante situaciones de abuso y maltrato

Introducción:

En el presente capítulo exponemos una experiencia construida como caso desde la perspectiva del Coordinador del equipo ASE, en la que intervienen dos profesionales del DOE, Asesora Pedagógica y Psicóloga, junto al Vicerrector, con dos estudiantes que protagonizaron situaciones de abuso y maltrato.

Se describe el modo de presentación de ambas problemáticas y las acciones y circuitos de intervención que atraviesa, deteniéndonos en particular en las instancias de **malestar** que muestran las profesionales del DOE y el despliegue del **síntoma** institucional. Esta experiencia ilustra lo que suele ocurrir en la generalidad de las escuelas, es decir el lugar transitorio del-a profesional Psicólogo-a en las instancias de seguimiento, debido a la complejidad que implica el trabajo con las subjetivadas de los estudiantes en el día a día teniendo en cuenta su escaso horario en la escuela. El relevo en estas situaciones lo toma la Asesora Pedagógica adoptando un rol protagónico.

Nos detenemos en *la figura del profesional denunciante* que situamos como relevante ante una serie de instancias de abordaje protocolar, ante la *presunción de vulneración de derechos*. Los circuitos siguen la vía jerárquica donde formalmente entran en escena distintos actores institucionales dentro y fuera de la escuela.

Retomamos aquí la incidencia del *discurso burocrático* y la posición de los agentes en dicho discurso en la que se pasa del **malestar** por su ineficacia, al **síntoma** institucional de desorganización. .

Planteamos la introducción de un espacio de interrupción de la inercia institucional y la lectura de la singularidad que llevó luego de un recorrido al

alojamiento subjetivo de una de las estudiantes, mientras que la otra estudiante quedaba excluida bajo los efectos paradójales del síntoma.

6.1 Instancia de partida en el trabajo con la escuela

En una escuela de orientación Comercial de la región, la Asesora Pedagógica (AP) y la Psicóloga suplente (PS), forman parte del equipo del DOE, trabajan conjuntamente con el Vicerrector del turno tarde, abordando frecuentemente situaciones de alta vulnerabilidad. Siendo de estas características la población predominante que atiende esta escuela proveniente de un barrio popular (villa de emergencia) cercano.

La escuela realiza el pedido de orientación al equipo ASE telefónicamente como parte del *protocolo* de intervención por la alumna a quien llamaremos Melany (14 años) de 1er. año, quien escribió en un trabajo de tutoría luego de un taller sobre *educación sexual integral (ESI)* que sufrió “maltrato, abuso y daño psicológico”. Dicho taller se había realizado con la profesora de Biología. El testimonio de la niña que motivó la intervención fue luego de dicho encuentro cuando le comunica lo vivido a su Tutor de curso a través de un cuestionario de evaluación, dicho cuestionario formulaba preguntas sobre opciones acerca del taller y era realizado a los alumnos a posteriori del mismo.

Melany vivía con su padre, quien según la joven la maltrataba, justamente esos días estuvo fuera de su casa en lo de una amiga. Luego de haber manifestado la experiencia estuvo faltando a la escuela. Al día siguiente cuando los docentes informan al Vicerrector se le pide a la Psicóloga (PS) de la escuela que la entreviste pero ese día no se encontraba presente la joven. Dicha ausencia en la escuela la relacionaron con su situación en la casa. Desde allí consultan al padre telefónicamente quien

informa que no se encuentra viviendo con él, ya que se fue a lo de dicha amiga.

Al reintegrarse a clases la adolescente es entrevistada por la AP, allí refiere al abuso sexual que había sido perpetrado por un ex-novio de sus hermanas el año anterior. Le cuenta que la situación con el padre era tensa y la maltrataba verbalmente, razón por la cual decide irse de la casa.

Como parte del protocolo ante lo ocurrido la escuela da intervención a la Guardia Permanente de Abogados (GPA) del CONNyA, este organismo luego de intervenir decide que volverá con su padre, allí permanecerá viviendo poco tiempo más y se irá de allí nuevamente, y empieza a tener muchas inasistencias en la escuela.

Cuando se produce primer encuentro por esta situación con el equipo ASE, se advierte un gran **malestar** por parte de la AP, reclamando que en este y otro caso la Defensoría del CDNNyA no estaba actuando acorde a la circunstancia, ni gestionando para la joven un lugar donde vivir, ni garantizando tratamiento psicológico.

En esa visita del equipo se aborda también como seguimiento una situación con quien se había intervenido anteriormente. Se trata de Ana de 16 años, estudiante de 4to año. El año anterior había sido acosada con invitaciones y comentarios vía *whats app* por parte de un preceptor, lo que motivó la intervención profesionales del equipo ASE que ya no se encontraban trabajando en el mismo, pero habían hecho las presentaciones al CDNNyA. Dicho Preceptor había acosado del mismo modo también a otra alumna con quien se trabajó en su momento por el mismo motivo. La decisión sobre lo que aconteció contó con el asesoramiento del *Servicio de Orientación Jurídica a Docentes (SOJAD)*, instancia ministerial a la que apelan los directivos como parte del procedimiento correspondiente. Con comunicación a la Supervisión de la región mediante se informó al Área de

Educación Media, quien debía expedirse sobre el apartamiento transitorio de sus funciones del docente.

Desde la unidad administrativa jerárquica del equipo ASE del Ministerio de Educación se solicitaba seguimiento de esa situación, que coincidió con la necesidad de la escuela de abordar el trabajo con Melany. Este seguimiento debía ser informado a su vez para contestar los expedientes iniciados, y actualizar la situación con las acciones realizadas.

A partir de la concurrencia a la escuela para tal fin se informan nuevas intervenciones, sumadas a las que se habían realizado el año anterior, a partir de una nueva manifestación de Ana, quien relató a una docente que padeció abuso sexual por parte de la pareja de la madre. El informe de derivación solicitado por el Vicerrector a la PS, a posteriori de la entrevista plantea:

[...] en el año 2013 denunciaron a su padre porque le pegó a su mamá y luego se fue a vivir con la mamá. También refiere que el novio de la madre abusó sexualmente de ella y su madre le pegó, realizando la denuncia contra ambos. Por tanto se fue a vivir con la tía, encontrándose en ese momento con la abuela materna y sus tías quienes tienen hijos [...] (Informe PS)

Estos episodios motivaron una comunicación formal a la Defensoría del CDNNyA, quien ya estaba interviniendo por los antecedentes de violencia del padre con la madre.

Es importante señalar que la PS es reemplazante desde hacía varios meses de la Psicóloga titular en la escuela, es quien hace las entrevistas en situaciones emergentes, intervino en distintos momentos con ambas alumnas, de acuerdo a su disponibilidad horaria en la escuela. Cuenta cotidianamente con una gran carga de trabajo, pero tiene menor presencia en la escuela y no le es posible dar cuenta de lo que ocurre día a día, sin embargo es quien suele recibir la demanda por parte de distintos docentes.

La AP es quien que tiene más carga horaria en la escuela y suele abordar muchas situaciones emergentes en el momento que se producen.

Con motivo del relevo de intervenciones al interior del DOE que esta situación muestra, estimamos en adelante analizar la participación y las posibilidades, ante eventos emergentes, de los-as Psicólogos-as en el ejercicio de su rol, en la que hay otros actores quienes toman también la palabra de las jóvenes. Dichos relevos nos señalan también cómo se van desarrollando las distintas instancias de abordaje en situaciones complejas que involucra a diversos agentes, internos y externos, en situaciones de denuncia.

La AP se muestra sumamente atareada y muy preocupada con el seguimiento de múltiples problemáticas de alumnos, de las cuales sólo tomaremos estas dos, ambas como se mencionó antes habían sido derivadas a las Defensorías Zonales correspondientes (CDNNyA), y en el caso de Ana también había un Juzgado interviniente. Si bien el rol de la AP es principalmente trabajar con cuestiones organizativo-pedagógicas, como miembro del DOE le cabe intervenir cuando se presume vulneración de derechos, según el procedimiento establecido en las resoluciones que lo indican. Particularmente en esta escuela a AP trabaja activamente con estos temas en conjunto con la PS y el Vicerrector.

El día de la reunión en la escuela con el equipo ASE, la AP junto a otros agentes administrativos de la secretaria de la escuela, realizaban llamados averiguando sobre el estado de situación de las estudiantes con que se estaba trabajando, a la Defensoría por Melany, y al Juzgado por la Ana. La AP mostró todos los informes realizados, y se manifestó muy enojada porque ella daba intervenciones a las instancias que correspondían pero las niñas continuaban, según su opinión, en estado de riesgo. Dicha opinión se basaba en la asistencia irregular a la escuela de las estudiantes y por no tener

lugar fijo de residencia, así como tampoco responsable adulto avalado por las instituciones protectoras de sus derechos.

En el caso de Melany, de la casa del padre se fue otra vez a lo de una vecina amiga, la Defensoría Zonal al ser consultada responde que estaba al tanto pero según las profesionales esa respuesta no era suficiente porque no se resolvía sobre su situación. De hecho continuó faltando mucho a clases.

Con respecto a Ana, al momento de la reunión, por autorización del CDNNyA pasa a vivir transitoriamente a lo de una amiga de la familia, pero concurriendo a clases con intermitencias.

Debido la situación de ausentismo también intervenía el equipo de Promotores de Educación (PE), quienes por su presencia territorial en los barrios, asistieron a la escuela entrevistas a jóvenes y/o familias en las viviendas al dejar de concurrir a la escuela.

La presencia del equipo ASE en la escuela en esta escena parecía sólo para servir como testigos del despliegue de numerosas acciones de los actores ocupándose del tema: recibían llamados luego de pedir colaboración al personal administrativo de la escuela, les pasaban las llamadas y les consultaban sobre distintos temas relacionados con el seguimiento de las jóvenes. Era un clima institucional de vorágine, y desorden, donde los actores, tanto profesionales, o directivo hacían varias cosas al mismo tiempo. Esta puesta en escena podemos inferir que encubría el desorden efecto del exceso de trabajo, la desorientación respecto de la propia función y exhibía el **malestar** reinante por la responsabilidad que implicaban esas cuestiones.

Se sugiere hablar con la AP y la PS de manera conjunta (quien en un primer tramo estaba ocupada en una entrevista). Luego se propuso para una siguiente reunión un encuentro en el que hubiera también un integrante de la

conducción, teniendo en cuenta que no parecía haber apoyo institucional a la tarea del DOE, y que la responsabilidad se concentraba mayoritariamente en la AP, por su mayor presencia en la institución, y por su actitud de compromiso personal en la tarea. A ella se la veía desbordada, con gestos de frustración y enojo, y con actitud de queja. No habían espacios de conversación del DOE con la conducción y otros docentes para evaluar de manera conjunta los pasos a seguir en estas cuestiones y pensar líneas de trabajo. Teniendo en cuenta el desorden institucional evidenciado, la concentración del trabajo en la figura de la AP, y la no articulación de las acciones con los directivos, se acuerda implementar con el DOE y el Vicerrector del turno un espacio conjunto de seguimiento de numerosas situaciones que se presentaban, ante la necesidad de un encuadre para el trabajo.

Se concreta nueva reunión, en el que participaron conjuntamente la Psicóloga y la AP, también estuvo presente el Vicerrector.

La reunión se desarrolló de manera más ordenada que la anterior y dio la posibilidad de producir una conversación conjunta donde se pudo actualizar y reflexionar sobre las situaciones mencionadas con ideas y orientaciones posibles en el trabajo. Se presentaron nuevas situaciones que preocupaban a las profesionales, pero continuaremos exponiendo en profundidad las dos inicialmente expuestas, que consideramos representativas, de los problemas que queremos analizar, en el marco de una dinámica institucional de trabajo que consideramos paradigmática para situar cuestiones que nos interesa profundizar en esta tesis. Se retomó así el trabajo con varios actores.

En dicha reunión, en la que desde el equipo ASE se intervino de un modo más estructurado pero más abierto a la reflexión, se comentaron las acciones de otros equipos externos, y dio oportunidad para evaluar las

intervenciones de articulación, específicamente lo trabajando con las Defensorías intervinientes.

La visión de ambas profesionales en esta nueva reunión fue menos desalentadora, sin embargo se plantearon preocupaciones, cuando nos referimos a las adolescentes.

6.2 La continuación del trabajo y su seguimiento

Con respecto a Melany, que había comenzado a ausentarse en la escuela, lo último que supieron es que se encontraba en la casa del novio en la villa, cuya familia, según ellas tenían referencia, no era bien vista por el barrio (según compañeros tenían fama de traficantes de drogas). El hermano del novio que también era alumno de la escuela, fue quien dio el último dato. En visitas posteriores del equipo se constató que dejó de concurrir a clases durante ese ciclo lectivo, con lo cual quedó sin efecto la posibilidad de trabajo desde los agentes de escuela y luego de la infructuosa visita al domicilio y contactos por parte de los agentes de PE. Queda de este modo, según los circuitos procedimentales en manos de Defensoría y la escuela deja de intervenir.

En el encuentro, al retomar la situación de Ana, la AP refiere que en el juzgado decidieron que la responsable adulta seguiría siendo la mamá de la joven, aunque no se encontrara viviendo con ella. La AP nos comenta que la relación es tensa, luego de la última discusión entre ellas, según la joven, la mamá no la dejaba retirar algunos objetos personales de la casa cuando se fue. Pasó de vivir de lo de las tías, a lo de una señora amiga de la familia, para luego ir a lo de una amiga de ella, pero sin lugar fijo. La AP plantea que Ana se niega a vivir en un hogar para adolescentes, pese a la insistencia de las propuestas de profesionales de la Defensoría, del Juzgado y de la escuela.

Distintos interlocutores, no solo la AP, y la PS eran quienes que sostenían conversaciones con Ana, también la tutora del curso, a quien recurría cuando tenía algún inconveniente.

En este contexto se propone intervenir entrevistando a la madre desde el equipo ASE, teniendo en cuenta una actitud negativa y enojo hacia ella desde la escuela.

En la entrevista la madre se mostró muy bien dispuesta a la conversación, pero muy ansiosa y muy desorganizada en su discurso, angustiándose en varios momentos, especialmente cuando nos relata su historia personal en la que recibió maltratos de chica, y también de parte de su ex-marido, padre de sus hijos, que a su vez era violento con ellos. Especialmente remarca lo traumático que fue para ella vivir en un hogar para niños.

Uno sus hijos de 14 años vive actualmente con el padre y la mujer de él junto a los dos hijos pequeños de la pareja. Dos de sus hijas una de 10y otra de 17 viven con la abuela paterna. El hijo menor de todos de 7, cuyo padre es su actual pareja, es el único que vive con ella.

Cuando se refiere a Ana, plantea que es mentirosa y niega que su pareja actual, haya abusado de ella. Sobre la situación de no tener lugar fijo donde vivir, comenta que estuvo yendo a su casa a quedarse pero luego decidió volver a irse. También nos cuenta que está en contacto con profesionales de Defensoría y del Juzgado, donde concurrió varias veces.

Transcurren varios meses en los se verifica que no se produjeron hechos preocupantes que requirieran intervención de urgencia por parte de la escuela. Ana continuó concurriendo con mayor regularidad y no presentó problemas académicos. En visitas posteriores a la escuela por parte del equipo ASE comunican que Ana, luego de vivir transitoriamente en

distintos lugares, vuelve a la casa de la madre que había quedado embarazada, con el propósito de ayudar en el cuidado con sus hermanos.

La AP activa la convocatoria al equipo ASE ante la situación de riesgo que implicó haber vuelto a la casa materna y con quien fuera el supuesto abusador. Plantea que no volvió a suceder ningún episodio como el que Ana había denunciado anteriormente, por los horarios de trabajo del padrastro no se cruzan en ningún momento del día, tampoco volvieron a haber insinuaciones de ningún tipo. La AP comenta que dejó de ir a la Psicóloga del Juzgado cuando se enteró que se estaba gestionando un posible traslado de la alumna a un hogar de jóvenes, lo cual fue comunicado en una articulación del trabajo conjunto con las instancias intervinientes.

En esta etapa del trabajo ya la PS había finalizado su suplencia pero la Psicóloga titular no intervino directamente con Ana, con lo cual quien quedó como profesional referente de la joven en la escuela era la AP. La orientación explícita a partir de aquí fue, no insistir con Ana sobre la idea del ir a un hogar para adolescentes.

En el seguimiento posterior, meses después, en reunión con el Vicerrector y la AP, informan que Ana queda embarazada de su novio, quien tiene 21 años y vive con sus padres. La madre por dicha situación la echa. En un breve periodo vivió con el padre pero se volvieron a producir episodios de maltrato por parte de este, razón por la cual terminó viviendo en la casa del novio y su familia. Al año siguiente Ana se casa con el muchacho, y debido a su estado de embarazo sigue concurriendo a la escuela aunque con intermitencias, no obstante sigue vinculada con sus profesores y es acompañada en su escolaridad.

6.3 Lógicas y circuitos que operan en la intervención institucional

Partimos de dos situaciones de denuncia en la que la PS intervino en primer instancia, en una de ellas, sin embargo el nudo del relato acontece a partir de seguimiento del equipo ASE con la AP y la conducción. Estas a su vez motorizadas por instancias de seguimiento institucional. Se pone allí de relieve un proceso administrativo que comienza su curso. Se inicia en un momento dado, da lugar a un expediente, distintos profesionales toman iniciativa y los informes continúan instancias y lógicas de circulación legal del mismo por áreas ministeriales e intersectoriales.

Esta experiencia muestra cuáles son los canales por los que circulan las denuncias y qué incidencia tienen en el devenir de la situación de las jóvenes en el aspecto escolar, también ilustra el modo en que los agentes operan y cómo ocurre el desenlace socio-familiar en una de ellas. Da cuenta a su vez del lugar desde el cual retoman los profesionales el trabajo al interior de la escuela junto a sus directivos y los profesionales externos. Dicho trabajo se sostiene en primera instancia mediante informes a la superioridad de cada área para los seguimientos informados, los cuales siguen una vía jerárquica y se derivan formalmente a las otras instancias inter sectoriales: CDNNyA y Juzgado en cada caso. Con respecto a la vía judicial específicamente, esta retorna a los emisores luego de un recorrido administrativo solicitando actualización a fines de contestar expedientes.

Con respecto a la situación del docente denunciado, la misma queda condicionada a la resoluciones que se derivan de ese trayecto, y permaneciendo temporalmente separado de la función, no obstante y al año siguiente fue habilitado en un curso distinto fuera del contacto de la estudiante.

Con respecto al integrante de la familia denunciado, la pareja de la madre de Ana, da lugar a la intervención de la Defensoría Zonal, cuyo modo de desempeño es motivo de **malestar** por parte de los agentes en la escuela.

Se plantean aquí lógicas de funcionamiento que distinguiremos y que siguen vías paralelas, con incidencia en el devenir de las situaciones, lo cual nos conducirá a desplegar distintos interrogantes en la intervención.

¿En qué lugar se ubican los profesionales a partir de la implementación de los *protocolos* y qué espacios se abren en los seguimientos? ¿Qué movimientos se van produciendo en las subjetividades de las jóvenes? ¿Cuáles las posibilidades de promover la inclusión en el lazo educativo más allá de la elevación de información de los episodios denunciados?

En el primer caso, con Melany, la situación de la joven tuvo destino de desescolarización, incluso con la intervención de PE, no alcanzaron las estrategias docentes para retenerla en la escuela durante ese año, tampoco desde la Defensoría se logró tal objetivo.

En el segundo caso, Ana, y luego de dos instancias de denuncia, una *intra-escolar* con el profesor que la acosaba, y otra del ámbito familiar con la pareja de la madre quien presuntamente abusó de ella, ocurren avatares que requirieron lectura y sostén simbólico por parte de los agentes para favorecer su trayectoria educativa.

Se ponen de manifiesto los alcances limitados de los procedimientos y circuitos que se activan si no media una lectura de los actores. A través de la misma se puede apreciar quien retoma el papel de protagonista y toma el lugar recogiendo la palabra de la joven para poner en juego el vínculo, que da pie a instalar y sostener la **transferencia**. La AP y su rol de referente irá teniendo que mudar de la posición de denunciante, a partir de una figura que caracterizaremos en adelante, atravesará el **malestar** en posición de reclamo y queja, hasta luego producir, con la habilitación de ciertos espacios mediante, un canal alternativo de trabajo a los circuitos formales e impersonales. Se abre, **transferencia** mediante, y según los movimientos discursivos que iremos

situando la posibilidad de transcurrir las dificultades y encontrar un lugar por parte de la joven que se sostiene deambulando de casa en casa.

¿De qué manera se promueve una apertura que permite salir del **malestar** institucional que adquiere la situación? ¿Cuál es el papel de los distintos agentes, dentro de los cuales el de los-as profesionales Psicólogos-as son sólo un eslabón de la cadena?

6.4 La figura del profesional denunciante

Efecto de la tramitación que hace la época actual durante las intervenciones en favor de la protección de derechos de los adolescentes, esta situación nos muestra, lo que se revela como la emergencia de una figura que toma importancia, *la figura del profesional denunciante*. Esta figura es compartida en el DOE de esta escuela por la AP y la PS, y participa de la misma la conducción como autoridad en diversos momentos.

El profesional denunciante se constituye y emerge de acuerdo a esta experiencia de intervención, desde el encargo de la **normativa** de instrumentación sistemática de protocolos. Situaciones como las que se describen deben ser informadas vía jerárquica mediante la elevación de informes y comunicaciones a distintas instancias. Estrictamente hablando no constituyen denuncias judiciales, no obstante usamos esta denominación para pensar una posición a la que se ven conducidos los agentes educativos, que en la actualidad se configura como una tendencia a partir de la emergencia de distintas demandas relacionadas con estudiantes vulnerados de sus derechos.

¿Qué implicaciones tiene la instalación de esta figura y que tipo de posición supone, que límites y qué posibilidades tiene de alojamiento de la subjetividad en el proceso en función de su complejidad?

La necesidad de denuncia para la preservación de los derechos trae por añadidura la necesidad de generar condiciones de alojamiento en lo escolar, mediante una lectura de la dimensión subjetiva, en orden de contener posibles efectos paradójales en el que los jóvenes resultan excluidos del espacio simbólico relevante que configura la escuela para ellos. Melany sufre este destino y su situación muestra que la eficacia en la inclusión educativa durante esa tarea no se produce únicamente con la sistematización de las instancias procedimentales.

De este modo el ingreso por estas dos situaciones que son motivo de demanda al Equipo ASE, permite reabrir preguntas acerca de dispositivos que se ponen en marcha, ya sean pedagógicos, asistenciales, o administrativos, en los que vale la pena detenerse sobre las condiciones de su eficacia y el lugar en que quedan ubicados los profesionales ante el despliegue de tales intervenciones. Diferenciar su lógica permite visibilizar el lugar que les cabe a los agentes profesionales y en particular a Psicólogos-as, cuyo trabajo, queda recortado en el marco de un conjunto amplio de acciones institucionales dentro y fuera de la escuela.

El itinerario recorrido bajo la modalidad en que el profesional opera como denunciante tiene sus derivas. El acto de denuncia desde los agentes implicó la apertura de posteriores acciones institucionales, respaldada por el circuito descrito y regido por una modalidad de *discurso burocrático*, derivado del denominado por Lacan a *discurso universitario* que introdujimos en el capítulo 4, y que ahora podemos situar en su singularidad. La PS y la AP inicialmente operaron dando paso a dicho trayecto que da participación a otros actores siguiendo los pasos requeridos.

Los márgenes de la PS con Ana, que formó parte de un eslabón inicial dejó paso a quien continuó, la AP quien, luego de finalizada sus suplencia se consolidó como agente referente de la adolescente. La AP dio lugar a la palabra

de la joven, sin embargo su intervención encuentra los límites que se imponen bajo el imperio de la fijación de los discursos: cuando no se obtiene la respuesta esperada por parte de las otras instancias del sistema, deviene el **malestar** y el **síntoma** bajo la forma de desorden institucional.

Operar bajo las distintas formas del malestar, y sobre la exposición de las jóvenes al riesgo incluyó la tarea del equipo ASE, mediante el intento de devolver la palabra y la potencialidad a los agentes para sostener el vínculo, en medio de la inestabilidad y el exceso de demanda en la escuela.

Los efectos de poner en funcionamiento los *protocolos* revela el límite de *discurso burocrático* en su eficacia. Allí se produce lo que Lacan llama *discurso histérico* (DH) (Lacan, 1969), a saber la posición activa y fijada en la denuncia y en el cuestionamiento al sistema por ser poco operativo para incidir en las condiciones sociales y personales de las jóvenes. Esta posición produce como consecuencia impotentizar a quien está en el lugar del Otro a quien se dirige el sujeto-profesional. La queja se dirige a los agentes de las distintas instancias de protección de derechos (el equipo ASE incluido), cuyos actores no colaboraban con la escuela. Ante la acción efectuada no se visualizaba en los momentos iniciales un efecto en el cambio en las condiciones de vida de la situación de las jóvenes, lo cual era expectativa de la escuela y motivo del **malestar** de la AP. Ana continuaba sin hacer anclaje en un lugar donde vivir, y expuesta a situaciones de riesgo, el padrastro por abuso, el padre por maltrato. Se configuraba un escenario en el que al fijarse en esta posición el sujeto-profesional perdía posibilidades de operar.

En este marco, intervención del equipo ASE mediante, mostramos los movimientos de la posición por parte de los agentes, regidos en un circuito por el *discurso burocrático*, y luego pasando quedando víctimas de la inoperancia del mismo. Tanto uno como otro momento de prevalencia de estos discursos

conducían a la des-implicación, llevando a denunciar que todo lo hecho era suficiente.

6.5 Del malestar por la ineficacia del discurso burocrático al síntoma institucional

Planteada la escena de intervención se abre la hipótesis acerca del **síntoma** institucional, encubierto por un **malestar** y un reclamo, este se deriva de lo que esperaba la escuela de las Defensorías. La puesta en marcha de las acciones que se imponen como norma, sus procedimientos y actores intervinientes no “resuelven” los problemas. Si bien la expectativa de la escuela era que se produzcan acciones para modificar condiciones de vida de las jóvenes que atraviesan la violencia y el abuso, es a partir de identificar algunos elementos de la dimensión subjetiva y operar sobre ellos es como se tornó posible con Ana acompañar a la joven, quien sí continuo asistiendo a la escuela.

A partir de la intervención que da lugar a la palabra de la madre de Ana, que presentaba las resistencias de la escuela por la actitud de complicidad con el marido en las situaciones de abuso, permitió orientar a no insistir sobre la idea de que fuera a un hogar de jóvenes. La contundencia del rechazo de Ana fue llamativa y coincidió con lo penoso de la experiencia manifestada por la madre. Esta maniobra, que implicó sostener una estrategia a partir de pensar entre varios actores en un espacio común, posibilitó crear condiciones para que Ana conservara el lazo con la escuela y se sostuviera su trayectoria escolar.

Desde la expectativa de los actores fijados en el *discurso histórico* quedaba en evidencia sólo lo que desde “el sistema” no funciona como debiera, en particular los espacios de contención social esperados para las adolescentes, que no se concretaron. Se ponen de manifiesto los límites de la institución escolar respecto de las situaciones que implican vulneraciones de derechos, que ameritan tiempos de intervención de distintos actores que pueden visualizarse

en perspectiva, y damos cuenta de las posibilidades de acompañamiento efectivo.

Frente a estas situaciones y la escasa presencia en la escuela de los-as Psicólogos-as queda restringida su participación, y con ellas las posibilidades de aporte, que sí se pueden potenciar en las reuniones conjuntas.

6.6 La dimensión subjetiva: un hogar resistido para alojar la subjetividad

La dimensión subjetiva se presenta en esta experiencia de intervención como vía de acceso al análisis del problema de las prácticas profesionales, a partir de las situaciones de ambas adolescentes desde la perspectiva de la intervención del equipo ASE.

Esta dimensión del trabajo, que supone la prioridad de la intervención de la AP, por los avatares atravesados, la sobredemanda y ante la interrupción de la continuidad profesional de la Psicóloga, plantea preguntas de la práctica de los-as Psicólogos-as que se hacen extensibles a otros actores en las instituciones, y que atañen a los movimientos subjetivos de estudiantes para sostenerse en la escuelas.

Para el anudamiento con la dimensión institucional, la posición subjetiva-profesional de los actores, en la singularidad de esta escena, el modo de solicitar la intervención y el relato de sus acciones, nos señala algunos indicios sobre qué elementos relevantes se ponen en juego en la trama descrita. Esto nos lleva a problematizar el lugar de los profesionales del DOE específicamente al verse relevado un aspecto de la función de seguimiento de la PS a la AP.

Para pensar la dimensión subjetiva, en las intervenciones posibles, voy a retomar entonces la pregunta que Susana Brignoni plantea, a saber: “¿*Pueden generarse espacios o más bien tiempos que recuperen el valor de una narración con las palabras del sujeto?*” (Brignoni, 2018 pp 4).

El movimiento inicial en la intervención genera las condiciones para el trabajo conjunto en el que se piensa entre varios la situación de intervención.

Siguiendo a la misma autora, podemos afirmar que en el trabajo con la subjetividad de los estudiantes:

[...] Cuando nos encontramos con las dificultades de niños y adolescentes en los diversos ámbitos educativos, eso que hace síntoma en la institución, aparece como la causa de un desorden frente al cual el profesional se presenta como no teniendo recursos para resolverlo [...] (Brignoni, 2018 pp.4).

En nuestro caso los recursos parecen ser depositados privilegiadamente en las instituciones “del afuera”, clave para entender el desplazamiento de lo pedagógico. De este modo

[...] organizar una explicación sobre el mismo desorden es un primer intento de establecer una hipótesis que permita luego construir estrategias. [...] (2018 pp.5)

Las narraciones a las que se aluden nos sirven para situar la dimensión subjetiva, implican la palabra del sujeto, tomada del relato de profesionales y directivos de acuerdo al rol del ASE, y a partir de sostener ciertos espacios.

Un primer movimiento para atender a la dimensión del sujeto, especialmente con Ana, fue ubicar la instancia de encuadre para producir una conversación que enmarque la narración en que pudiera ser posible el despliegue de dicha dimensión. En los actores de la escuela esto puede ser necesario, como se desprende de nuestra descripción, haciendo una pausa en la hiperactividad, en el marco de un desorden producido por el exceso de demanda y por la desorientación imperante. Un segundo movimiento para acceder a esa dimensión y producir efectos subjetivantes fue intervenir y tener en cuenta la palabra de la mamá de Ana. Allí aparecen los elementos que muestran una historia de repeticiones, de maltratos abusos y vida en instituciones, donde la

mamá sufrió una experiencia traumática, dando cuenta de una realidad de imposibilidad para contener a su hija.

Pensamos la orientación de la intervención a partir de lo que Perla Zelmanovich afirma cuando plantea la necesidad de:

[...] Discernir en cada caso, el punto ciego que sustenta esa instancia, cuando sus efectos no se verifican en una inserción de esos niños-as y adolescentes en el vínculo educativo, la brújula que orienta el despliegue de la función educativa más allá de lo familiar [...] (Zelmanovich, 2018 pp. 7)

Esta realidad que se presenta sobre la subjetividad de Ana da lugar a pensar la línea de repetición que supone un alojamiento del Otro que no podía afirmarse, siendo la escuela la oportunidad de ese lugar simbólico posible, y que requería ser preservado por la vía del sostenimiento del vínculo educativo.

Siguiendo a Zelmanovich podemos argumentar que

[...] nos proveemos para ello de una pregunta que apunta a advertir de que lazos mortificantes necesita separarse ese sujeto, que nos confronta con nuestra propia impotencia, orientados por la lógica de la estructura psíquica y su dinámica [...] (Zelmanovich, 2018 pp.8)

Dicho aspecto estructural en la subjetividad nos permite comprender lo que ocurre con Ana. Ella va de casa en casa, negándose a ir a un hogar de jóvenes, esta dimensión del **síntoma** subjetivo puede ser leída como necesidad de separación. Frente a la insistencia de la violencia, el maltrato y el abuso, lo que la escuela le ofrece ella lo rechaza, y con ello todas las instancias asociadas, la que le ofrecen la Defensoría, la Psicóloga del jugado, la AP, etc.

En la escuela la resistencia de Ana a tomar esas ofertas es directamente proporcional a la intensidad de la queja de los actores acerca de lo que el sistema no resuelve, fijados en el *discurso histérico*, dejan en segundo plano profundizar las posibilidades de continuar alojando al sujeto en el lazo educativo. La rotación discursiva a la interrogación de la subjetividad de la

joven más allá de los ideales de bienestar que sostenían los actores, fue encaminándose en el proceso como alternativa.

Puede apreciarse que cuando lo que se propone como herramienta es la puesta en marcha de *protocolos* de intervención, una vez activados los mismos, de acuerdo a situaciones que lo ameritan, queda la expectativa en que la situación se resuelva en otra escena. La pregunta de investigación sobre la posición que se deriva de las prácticas de los profesionales del DOE y en particular de Psicólogos-as conjuntamente con otros actores, va hallando en esta experiencia formas que queremos visibilizar.

Bajo la lógica discursiva burocratizante instituida quedaba en segundo plano la posibilidad de pensar la función principal de los agentes profesionales de acompañar la trayectoria de los estudiantes, más allá de la intervención directa de las entrevistas, mediante los dispositivos colectivos para la reflexión sobre el trabajo educativo. La irrupción de la dimensión institucional del **síntoma** operando como punto ciego impedía dar lugar a los tiempos y espacios para pensar las estrategias posibles desde los actores.

6.7 Del discurso burocrático al vínculo educativo: la rotación al discurso del analista

Desde una perspectiva clínica socioeducativa y desde el marco teórico del Psicoanálisis damos cuenta, en la construcción presentada como caso, de un modo de concebir el sujeto en su singularidad y el anudamiento de su **síntoma** al síntoma institucional a partir de giros en el discurso.

La rotación final en el discurso que tiene lugar en la intervención relatada es al *discurso del analista* acorde a lo que plantea Lacan, en el que el agente del discurso cambia de posición de la mano de los movimientos del sujeto, en nuestro caso la estudiante Ana. El agente, que no accede a la posición burocratizada excluyendo al sujeto, sin embargo aparece atrapado en la sobre-

implicación en dicha situación, desde su insistencia reforzaba paradójicamente el circuito del *discurso burocrático* que obligaba a Ana a ir a un hogar de jóvenes. Había indicios para suponer que si esa exigencia continuaba abandonara la escuela para evitar ese destino. Girar de la posición denunciante inicialmente fijada en el *discurso histérico* por parte del agente fue el modo para constituirse en quien crea las condiciones de acceso a la palabra y quien opera con una orientación hacia la subjetividad.

Instalar las condiciones para que emergiera el *discurso del analista*, como un discurso fugaz que habilita el movimiento y el giro para salir de la fijeza de la denuncia, permitió ubicar los significantes del sujeto. Posibilitó identificar lo que se hacía presente en el antecedente traumático vía filiatoria y con la madre como portavoz.

Se partió de un discurso que opera como un saber referencial universal, desde la **normativa** y a través del *protocolo*, a la producción de un saber textual que se revela en base a la interrogación de la subjetividad. Lo cual fue posible no solo al darle un lugar a la palabra de la madre en una entrevista paralelamente que a Ana, sino también al generarse el espacio de lectura colectiva en común con los referentes profesionales.

Tuvo así lugar la operación a través de la cual rotan las posiciones de los profesionales de la escuela. Las condiciones de lectura y de re direccionamiento de la estrategia sustentada en el vínculo educativo dieron paso a la eficacia en el sostén de la estudiante.

El saber textual desde el Psicoanálisis se produce cada vez en lo particular de cada caso, es del orden de lo inconsciente y vinculado a una forma particular de goce, que se produce de manera nueva cada vez y como inédito a partir del análisis del cada sujeto (Lacan, 2006, 1972-1973). El trabajo con la dimensión subjetiva entre varios profesionales haciendo lectura del **síntoma** se

presentó como la posibilidad de sostener al sujeto en el lazo educativo. La insistencia en nombre del bien de la alumna producía resistencia.

Se hace referencia al *discurso del analista* no como practicantes del Psicoanálisis por parte de los agentes, sino como una estructura de funcionamiento de un lazo social alcanzado, partiendo de un punto de imposibilidad previo, que se manifestó en el **malestar** de los actores, y en el **síntoma** de desorden colectivo en el trabajo profesional expresado en la fragmentación de la tarea de la PS, la AP y la conducción.

Ser parte del circuito, derivativo PS, AP, ASE, PE, Defensoría, Juzgado, cada cual a su turno, favorecía el efecto paradójal en el que se ponían en marcha medidas que respondían a la dimensión de la regla y dejaba por fuera la subjetividad.

Por una parte el procedimiento delimitaba simbólicamente momentos de intervención y llamaba al seguimiento, por otro produce el despliegue de acciones, allí las prácticas pudieron seguir una u otra tendencia, con uno y otro destino con las estudiantes tomadas para nuestro análisis.

La situación de Melany es el fracaso del circuito bajo el principio administrativo, el sujeto es rechazado y el agente opera de manera automática elevando los informes correspondientes. Hemos mostrado como se hacen presente tanto la des-implicación en los agentes propia del *discurso burocrático* o su opuesto, la sobre-implicación, en que el discurso histórico de la denuncia y el reclamo al Otro hace su paso sustentado en el **malestar** instalado. En esta experiencia se evidencian los riesgos de *la protocolización de las prácticas profesionales*, y se muestra de que manera cuando las intervenciones se fijan en esta modalidad, **se apartan de la posibilidad efectiva de operar en la singularidad de las situaciones**, se priva de tomar en cuenta la palabra del sujeto, al tiempo que pierden potencialidad los profesionales.

La legalidad jurídica, que reserva una alternativa a los jóvenes en situación de desamparo y vulnerabilidad subjetiva, no atiende a la cuestión de la Ley y su inscripción en el campo de la subjetividad como sucedió con Ana. Por tal razón el circuito de evaluación de estas situaciones regido por el orden burocrático del discurso no necesariamente promueve efectos subjetivantes en favor de los derechos de los jóvenes. Son necesarias operaciones en el marco del lazo social, en nuestro caso el lazo educativo por medio de los profesionales, los que permitieron incidir en la dimensión subjetiva de la Ley. Que emerja la Ley en dicha dimensión en la situación de Ana fue posible con la madre como portavoz, quien dio testimonio de que la Ley jurídica no la tuvo en cuenta. Ana se resiste a ese Otro de la Ley jurídica, que se presenta insensata y que la desaloja en su promesa de reservarle un hogar.

Desde el punto de vista del trabajo con los profesionales, fue necesario pasar por la posición denunciante que ellos evidenciaron, ante ese otro que escucha el reclamo encarnado por los agentes del equipo ASE, ante la ineficacia de los procedimientos: el agente comprometido con la situación que interviene adoptó, **malestar** mediante una actitud de cuestionamiento y crítica. Dicha posición deriva de ciertas condiciones en las que los actores institucionales se ven afectados con la irrupción masiva de distintas manifestaciones de desamparo y vulnerabilidad social y subjetiva por parte de los jóvenes en las escuelas. Estas condiciones de la tarea educativa que damos cuenta desde la singularidad de la escena descrita, resulta paradigmática del contexto y perfil institucional, y de las dificultades que recogen en el trabajo con estudiantes.

La lectura a dos bandas supone dirigirse a la subjetividad de la joven con que se trabaja al tiempo que a la dimensión subjetivo-profesional de los actores para desentrañar los puntos ciegos de la práctica y operar sobre ellos. Destacamos la importancia de la lectura de su posición y de la posibilidad de devolverles la palabra, en un espacio de interrogación conjunta que involucró

pensar en la subjetividad de los estudiantes y reflexionar sobre las posibles acciones y acuerdos a realizar.

Los tiempos lógicos de rotación de discursos que acontecen parten del mandato de inclusión social de la política educativa, cuyo principio de acción es sostenida desde el *discurso del amo* (Lacan, 2006, 1969). El *discurso del amo* tiene el propósito de que “la cosa marche”, que el funcionamiento de los dispositivos de acción institucional, bajo el imposible de gobernarlo todo se materialice a partir la norma.

En un primer momento se da paso al discurso *universitario-burocrático* que desplaza la voluntad de dominio por la racionalidad instrumental del procedimiento y el saber sobre la aplicación del mismo, acompañando el circuito que sigue la lógica formal administrativa. La constatación de su ineficacia, en que las expectativas de resolución no se satisfacen da su paso al *discurso histérico*. La fijación transitoria en la queja es el punto de partida de la intervención del ASE, ese otro al que se dirigió el mensaje del agente, es llevado a la interpelación y a sostener su lugar de impotencia estructural. La instauración de un dispositivo donde circuló la palabra, alojó el **malestar** y permitió el nuevo giro al *discurso del analista*, permitió colaborar en el acompañamiento de la joven, restituyendo así la operatividad del *discurso del amo* en su faz de instituir subjetividad a partir del anclaje simbólico que la institución escolar ofrece.

6.8 El síntoma en la dimensión institucional y su anudamiento con la dimensión social: la disyunción administrativo-pedagógica y los Psicólogos-as en la escuela.

Nos encaminamos a definir un anudamiento en la dimensión institucional y social del **síntoma** educativo que se hace presente a través de una tendencia que consideramos paradigmática del periodo estudiado en las prácticas profesionales. El mandato de las **normativas** y sus reglamentaciones

opera en el discurso escolar como imperativo de las políticas educativas que se imponen desde el *discurso del amo*, y se hace presente en el encargo específico a los profesionales. Situamos la figura de la AP, quien interviene un momento dado en el circuito regido por la puesta en práctica de lo que promueven las normas y el *protocolo*, que rota la posición del agente hacia el *discurso burocrático*. La PS tiene participación en esa instancia pero luego la AP toma el relevo de la palabra de la estudiante y su seguimiento de acuerdo a su presencia en el cotidiano escolar, fue a través de la intervención y propuesta del equipo ASE que se pudo generar un espacio para interrumpir la inercia del circuito, al intervenir en el **malestar**.

El pasaje del circuito administrativo-procedimental al acompañamiento educativo atraviesa el malestar y un síntoma. Situamos en este escenario una **disyunción administrativo-pedagógica** como figura lógica que opera como falso dilema y se expresa en el **síntoma**. Se produce la fijación de los agentes en el pasaje de un *discurso burocrático* al *discurso histérico*, en que se instala la posición denunciante y quedan desdibujadas las posibilidades favorables del acompañamiento educativo, siendo tomados por la necesidad de encontrar en el sistema asistencial y de protección de derechos la medida que regule, ante la vulneración de derechos, y ante los efectos del exceso y complejidad de las demandas.

¿Qué lógicas sostiene dicha **disyunción** como **síntoma** institucional anudado a lo social y educativo? La responsabilidad de los agentes directivos y profesionales encuentra el dilema del funcionario y del profesional, que introducimos en el Capítulo 4, bajo la paradoja de responder a uno u otro mandato. Uno se sostiene en un automatismo de la burocracia mecánica y cumple con la legalidad normativa, el otro que vaciado de saber de su profesión pierde autoridad para sostener su función si no se crean posibilidades de lectura para orientar la intervención.

En otro trabajo planteábamos:

[...] La normativa pone acento en lo administrativo por sobre lo pedagógico. En tal sentido decíamos que la podemos considerar una **disyunción** problemática, expresión de un **síntoma** como otros que aparecen en las escenas educativas en la época actual [...] La tendencia a priorizar el procedimiento convoca a las responsabilidades individuales de los actores escolares desde un punto de vista legal durante el circuito llevado adelante, tanto para directivos, maestros o para nosotros como profesionales de apoyo. Muchos agentes educativos lo ponen en palabras, “hay que cubrirse”. Deja así en segundo lugar nuestra responsabilidad profesional de enfocar la dimensión institucional de los problemas en que se inscriben las demandas de la escuela, obtura la posibilidad de construcción de dicha demanda que requieren espacios temporales de maniobra estratégica y pone en segundo plano la dimensión subjetiva anudada, aspecto principal en nuestro trabajo. Solemos estar atrapados por presiones del deber ser del Otro de la norma y se reducen los márgenes para generar situaciones facilitadoras para la enseñanza y el aprendizaje [...] (Bayeto, 2017)

A partir de un proceso que venimos desarrollando en esta tesis de burocratización de las prácticas profesionales y que encuentran en la *protocolización de las intervenciones* su metodología operativa, en la singularidad de este caso retomamos la especificidad de su funcionamiento respecto de la subjetividad, tanto en los agentes escolares por un lado como en los sujetos de la educación por otro.

La presente hipótesis explicativa que supone el **síntoma** de la **disyunción administrativo-pedagógica** se tramita en el caso a partir del sostenimiento de los actores de una posición que rota y pasa a privilegiar el vínculo educativo con respecto a Ana a partir de la lectura y consecuente intervención. No es sin el trabajo con la subjetividad de la estudiante que se atraviesa la problemática planteada.

En el problema de investigación que sostenemos en esta tesis los profesionales y en particular de los-as Psicólogos-as en sus prácticas se

sostienen en un marco de **tensión** entre el mandato **normativo** (en este momento histórico con su política educativa encaminada a la protocolización) y las demandas que se les realizan por situaciones que se enmarcan bajo la figura de vulneración de derechos. El destino y la resolución de esas **tensiones** atraviesan el **síntoma** escolar con distintas derivas, dos de las cuales hemos presentado en esta experiencia de trabajo con las estudiantes.

La situación con Melany nos ofrece el efecto paradójico expresado en la desvinculación de la estudiante de lazo en la escuela, o al menos transitoriamente. El efecto paradójico de la **disyunción** como **síntoma** educativo expresa no solo el punto de imposibilidad estructural de la política de regularlo todo, sino que instala el debate hacia donde se encaminan por parte de esta los esfuerzos de los recursos docentes y profesionales, y los dispositivos de trabajo para las prácticas de Psicólogos-as y otros profesionales.

Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos profundizado en las instancias de abordaje y circuitos de intervención de la escuela ante dos situaciones de adolescentes relacionadas con violencia y abuso sexual. Cómo se opera cuando el autor del abuso es un integrante de la familia, en el caso de Ana, el padrastro, y en el caso de Melany, además de maltratos y abusos dentro de la familia, se suma una situación en que quien tuvo conductas abusivas un agente educativo.

Nos detuvimos de manera minuciosa en momentos procedimentales que atraviesa, y cómo se desempeñan los agentes profesionales ante estos circuitos. Señalamos el lugar limitado en cuanto a su participación que tienen los-as Psicólogos, como parte puntual de un despliegue amplio de acciones, de las que el equipo ASE forma parte, y desde la perspectiva de la cual se analizan los movimientos subjetivo-profesionales y subjetivos de los estudiantes, cuestión central en las prácticas que estudiamos.

Dimos cuenta así de las lógicas de funcionamiento que distinguimos y siguieron vías paralelas con incidencias en el devenir de las situaciones abordadas: lo formal administrativo por un lado y el abordaje vía la palabra por el otro.

Nos adentramos en el análisis de la *figura del profesional denunciante*. Consideramos que efecto de la tramitación que hace la época actual durante las intervenciones en favor de la protección de derechos de los adolescentes, esta figura toma importancia. Esta se constituye y emerge de acuerdo a esta experiencia a partir del encargo de la **normativa** de instrumentación sistemática de *protocolos* como elevación de informes, comunicaciones a distintas instancias y estamentos ministeriales intersectoriales

Nos lleva a exponer la posición a que se ven conducidos los agentes educativos en el itinerario recorrido en que operan como denunciantes, y se evidencia regido por una modalidad de *discurso burocrático*, referido en el capítulo 4 y que situamos ahora en su singularidad.

Se visualiza de qué modo deviene el **malestar** y el **síntoma** bajo la forma de desorden institucional, sobre-implicación y desorientación, paradigmático en escuelas que atienden población en situación de vulnerabilidad social, como ya habíamos profundizado en nuestra primera etapa de investigación, pero con nuevas aristas que abre presente el periodo estudiado.

Operar bajo las distintas forma del **malestar** y sobre la exposición de las jóvenes al riesgo incluyó la tarea del equipo ASE, mediante el intento de devolver la palabra y la potencialidad a los agentes para sostener el vínculo. Los efectos de poner en funcionamiento *los protocolos* revela el límite del *discurso burocrático* en su eficacia reguladora. Se produce la fijación en lo que Lacan llama *discurso histérico*, a saber a posición activa de denuncia, en la que con el

cuestionamiento de los agentes y su queja, interpela, deja en un lugar de impotencia al Otro, y pone sobre el tapete lo que “no anda”.

Se da así el pasaje del **malestar** por la ineficacia del *discurso burocrático*, denominado por Lacan *discurso universitario*, al **síntoma** institucional. La puesta en marcha de las acciones que se imponen como norma, sus procedimientos y actores intervinientes no “resuelven” los complejos problemas. La expectativa de la escuela es que se produzcan acciones para modificar las condiciones de vida de las jóvenes que atraviesan la violencia y el abuso.

Damos cuenta de la rotación y giro de discursos que el devenir del trabajo produjo con Ana. La posición activa de denuncia y el malestar evidenciado ubica al agente en el *discurso histérico* como primer giro y ante el cual, lectura e intervenciones mediante se promueve pasaje a la apertura del *discurso del analista*, que promovió el alojamiento simbólico de la joven.

Las condiciones para que haya tenido lugar se generaron al producir una interrupción de la inercia, y definir un tiempo y un espacio para desplegar las narrativas singulares, entre agentes profesionales y directivos, cuestión que con Ana permitió hacer lectura de su situación de extravío, y no lugar, yendo de casa en casa donde vivir. La entrevista con la madre permitió comprender la trama filiatoria, e historia de repetición de situaciones de violencia y abuso, y lo traumático de una vida en hogares de jóvenes. Esto condujo a indicar dejar de lado la insistencia de gestionar una institución adonde vivir para Ana, y seguir ofreciéndole espacios pedagógicos y de acompañamiento través de los docentes.

Se partió de un discurso que opera como saber referencial universal, desde la **normativa** a través del *protocolo*, a la producción de un saber textual que se reveló en base a la interrogación de la subjetividad, horizonte de las prácticas profesionales.

Bajo la lógica discursiva burocratizante instituida queda en segundo plano la posibilidad de pensar la función principal de los agentes profesionales de acompañar las trayectorias de los estudiantes. Se hizo necesaria la lectura de la dimensión institucional del **síntoma** que operaba como punto ciego e impedía salir de la fijación de las posiciones de los profesionales a discursos que dejaban de lado al sujeto.

La situación de Melany mostró el efecto paradójal, el que aún con la implementación del circuito derivativo que involucró agentes de la escuela, Vicerrector, Tutores, DOE, y externos ASE, PE, CNDNNyA, la adolescente no pudo ser retenida.

Planteamos así la **disyunción administrativo-pedagógica** como **síntoma** educativo que se anuda a la singularidad del **síntoma institucional** y sus efectos en la posición de los profesionales, mostramos y en qué lugar quedan los-as Psicólogos-as en instancias en las que se despliegan intervenciones ante complejas situaciones que requieren seguimiento y lectura del equipo DOE y otros agentes profesionales en este caso el ASE.

Visualizamos en este escenario la **disyunción** mencionada como figura lógica, que opera como falso dilema y se expresa en el **síntoma**, que requiere movimientos subjetivo profesionales que permitan salir de la fijación y la escisión de la función específica de los agentes escolares en relación al sostén del vínculo educativo. La presente hipótesis explicativa plantea que el **síntoma** de la **disyunción** entre *lo administrativo* y *lo pedagógico* se tramita en el caso a partir del sostenimiento de los actores de una posición, que se torna favorable a la inclusión cuando rota y pasa a privilegiar la subjetividad de los estudiantes y fortalecer su vínculo con la escuela.

En el próximo capítulo abordaremos la situación de profesionales Psicólogos-as el DOE y directivos que atraviesan una situación de conflicto cuyo origen proviene de la recepción por parte de la escuela de una situación de

una joven con manifestaciones de auto agresión (impulsiones). La misma requirió re-encuadres de trabajo para su lectura y ordenamiento del escenario profesional para la tarea del DOE y sus profesionales.

Capítulo 7

Psicólogos-as ante el conflicto institucional y una demanda por manifestaciones de autoagresión (impulsiones) de una estudiante

Introducción

En el capítulo que desarrollaremos a continuación abordamos la práctica de Psicólogos-as en un equipo DOE con varios integrantes, a partir de una demanda por la situación de una adolescente que se presenta en la escuela con manifestaciones de auto-agresión, que consideramos dentro de las impulsiones (Rabinovich, 1992). Situamos un conflicto institucional desencadenado con un profesional Psicólogo asociado a dicha solicitud de intervención.

Se analizan así distintas instancias de intervención con autoridades, Supervisión y directivos de la escuela, quienes aparecen envueltos en un conflicto que motivó la convocatoria al equipo ASE. Plantemos la incidencia de la dimensión institucional anudada a la subjetiva en el trabajo profesional bajo el modo en que se desarrollan las escenas, y las posibilidades de resolución de las situaciones emergentes a partir de espacios colectivos.

Plantemos en ese marco de acciones institucionales lo que entendemos por rol, función y encargo, como categorías que permiten hacer distinciones sobre la actividad de los profesionales.

Habilitamos así lecturas desde la clínica socioeducativa que propone hacer campo en la singularidad del sujeto mediante el análisis de la problemática adolescente en el contexto escolar, identificando un llamado al Otro en el *acting-out* a partir de los cortes en el brazo de la joven. Relatos de la adolescente de experiencias traumáticas de abuso sexual expresadas a los profesionales y de desencuentros personales con su mamá por su elección

sexual, convoca a la presencia de la escucha adulta en la escuela, en medio de la fragmentación de los dispositivos de intervención.

Frente a un escenario complejo, analizamos las posibilidades de realizar movimientos en favor del trabajo con estudiantes, superando desplazamientos y fugas de la función profesional. Ubicamos los movimientos en la posición subjetivo-profesional que promueve efectos favorables a la inclusión y condiciones de interacción institucionales afines.

7.1 Presentación de la escena inicial

La situación que analizaremos parte de un conflicto que se presentó con el Psicólogo a quien llamaremos en adelante PP, que es miembro de un DOE en una escuela Comercial. El origen de dicho conflicto asimismo se relaciona con la situación de una estudiante en la que intervinieron otros miembros del DOE, una Psicóloga (Pga), una Psicopedagoga (Pgoga) y la Vicerrectora del turno tarde.

La escuela en que se desarrolla, si bien se halla en un barrio de clase media, en la actualidad la población que predominantemente recibe pertenece a sectores sociales vulnerables. Según la categorización de nuestro relevamiento del Capítulo 5 atiende sectores medios bajos y bajos. La escuela aloja a muchos estudiantes que no consiguen vacantes en otras escuelas, históricamente considerada de “reubicación de vacantes”, como hemos mencionado en la caracterización regional. El equipo cuenta con 5 profesionales y atienden en horarios distribuidos los tres turnos de la escuela, mañana tarde y vespertino, y se les da intervención en constantes situaciones emergentes. Sus horarios son dispares, algunos integrantes coinciden en algunos tramos, pero nunca todos juntos.

PP toma el cargo al final del ciclo lectivo anterior a los sucesos. En el comienzo de clases, ya en el mes de Abril, se produce un desencuentro con la

Vicerrectora del turno tarde luego de una situación que se presentó en la escuela en la que una alumna, a quien llamaremos Micaela de 14 años, se mostró con cortes en el brazo, y manifestó a su Preceptora ideas de muerte. Era una situación en la que ya había intervenido previamente la otra Pga del DOE y la Pgoga. La Vicerrectora, quien no se encontraba en la escuela, a través de un mensaje de *whats app* le pide a PP, que en ese momento estaba en funciones, que avise al equipo ASE vía *e-mail* de esta situación, en la cual él no había participado y tampoco se le solicitó intervención. El profesional no acepta seguir esa indicación, anteriormente también se había negado a participar de un grupo de *whats App* con varios actores de la escuela. Desde ese día la Rectora de la escuela le pide información de su actividad diaria por escrito, en particular de las intervenciones con los alumnos que entrevistaba.

Ante la insistencia de este tipo de solicitudes, PP eleva una nota a la Supervisión, en la que reclama (asesorado por el gremio) ser objeto de acoso laboral, dado que a partir de allí debería presentar informes de cada una de sus actividades e intervenciones. Sus compañeras de equipo DOE dejan de tener contacto con PP y así va a ir quedando fuera del trabajo conjunto. Asimismo deja de recibir derivaciones de la conducción, y de allí en más sólo le consultan por situaciones de los estudiantes algunos docentes y/o preceptores.

Ante la conflictiva en la escuela, que involucraba la tarea específica del DOE con los alumnos, algunas profesionales fueron alineándose con la conducción y otras permaneciendo neutrales y no dieron apoyo a la posición de PP. Se planteaba que el desempeño de PP era cuestionable, por ejemplo, citaba familias días que él no estaba, para que las atienda otra profesional sin avisarles previamente.

En el DOE se ajustaron los registros escritos de intervención por indicación de la conducción, pero había confusión en la tarea ante distintas situaciones emergentes que la escuela abordaba entre distintos actores. Las

acciones del equipo comienzan a tener una modalidad más estructurada de funcionamiento, alterando la dinámica del DOE. Se pone de manifiesto así cómo comienza a tallar la **normativa**, uno de los elementos que dan forma a las **tensiones** que este estudio focaliza, en este caso en particular entre profesional y directivos.

A partir de la nota elevada a la Supervisión por parte de PP en el mes de Mayo la escuela comienza a reenviar *e-mails* al equipo ASE con el contenido del reclamo, primeros indicios de la presencia de una lógica burocratizada. Antes de que se desencadenara este conflicto, los Supervisores comentaron en una reunión conjunta al equipo ASE, las dificultades del DOE en esa escuela, subestimando a sus profesionales. Según ellos en el DOE trabajaban de manera dispersa y no abordaban las situaciones de los estudiantes, cuestión planteada por la Rectora a ellos. Por tal razón se les propone una reunión conjunta para reflexionar sobre la práctica con el eje en el trabajo sobre roles y funciones, y la articulación del trabajo con directivos. Dicha reunión propuesta a la Supervisión no se concretó.

7.2 La situación de la joven en situación de riesgo subjetivo: entre el conflicto y la intervención de los actores

En el mes de Abril, a posteriori del inicio del hecho que desencadenó el conflicto, el equipo ASE recibe un pedido de intervención por parte de la Asesora Pedagógica (AP) en el cual no se vislumbra ninguna vinculación con dicho acontecimiento. En ocasión de una reunión a la que se había convocado al equipo en la escuela por otro tema en el turno mañana, la AP comunica que se había presentado una situación con una estudiante en el turno tarde que requería asesoramiento. Ella no conocía lo acontecido, pero se le encargó el pedido de parte de la Vicerrectora enviar el mensaje al Coordinador del equipo ASE (esta vez personalmente en ocasión de la reunión). Luego de un primer pedido de la Vicerrectora a PP de enviar un mail, se reitera lo mismo a la AP quien declara

no estar interiorizada. Esa insistencia del reenvío a que otro intervenga con aquello que produce dificultad en la escuela, nos da un nuevo indicio de un **síntoma** institucional, que se expresa en un modo de trabajo.

La Vicerrectora, quien sí conocía la situación se acerca personalmente a pedido del equipo ASE al sector donde tenía lugar la reunión, ya que se encontraba en otra oficina de la institución. Al presentarse se acuerda una reunión la semana siguiente, con la consigna de que estuviera presente alguno de los profesionales del DOE intervinientes.

Días posteriores se concreta la reunión en la que, además de la Vicerrectora, se encontraba la Pga que sí había trabajado con la estudiante que mencionamos en la primera escena, quien se hizo cortes en el brazo con una lapicera. Cuando presentan lo acontecido relatan que la entrevistaron con la Pgoga.

La estudiante a quien llamamos Micaela, contó a la Tutora del curso que había tenido discusiones con su madre porque no aceptaba su orientación sexual, al contar lo acontecido se angustió, lo que motivó la derivación al DOE en primera instancia. En la entrevista con las profesionales relata un episodio con el abuelo, padre de su madre, de cuando era chica. Cuenta que la hacía sentar en sus rodillas y la acariciaba en sus partes íntimas. El episodio ocurrió cuando tenía 11 años en un tiempo en que pasaban mucho tiempo en la casa de él. También contó que actualmente vive con su madre y una hermana menor. La joven les pide a las profesionales que si hablaban con ella no le digan a su madre lo que les relató.

Luego de la entrevista las mencionadas integrantes del DOE intentaron contactarse con la madre pero en ese intento no respondió el celular. Posteriormente al informar a la Vicerrectora, desde la escuela se le envía un

telefonograma²⁹ de citación. Había transcurrido una semana sin presentarse con lo cual ante la falta del adulto responsable quedaba interrumpida la intervención, dada la situación que requería evaluar el riesgo subjetivo en la joven se decide convocar al equipo externo. Además el contenido del relato que involucraba una situación de abuso sexual, si bien no era vivida en la actualidad, constituye para los agentes un elemento en el que se evalúa la activación de *protocolos*, que en esta situación se limitó al pedido de intervención del equipo ASE. No hubo por parte de la escuela comunicación con la Guardia Permanente de Abogados (GPA) del CDNNyA, pero sí el directivo siguió la vía de indicar la comunicación con el equipo ASE. Esto reinstala la pregunta acerca de los criterios universales y la aplicación en el caso por caso, así como los efectos de su uso en situaciones singulares en sus distintas dimensiones.

Durante la conversación con el equipo ASE, la Pga planteó que desde el DOE se decidió la no implementación del *protocolo* de urgencia, lo cual hubiera ameritado un procedimiento inmediato de intervención por parte de la GPA por la situación emergente. Dicha decisión se basó en las dudas acerca del relato con respecto a lo vivido con el abuelo y por no haber sido un hecho actual. Según la profesional, era necesario dar un tiempo a comprender mejor la situación y no actuar automáticamente ya que, según experiencias anteriores de alumnos que platearan en la escuela maltratos y abusos, luego de denunciados por la escuela negaban lo afirmado en una segunda instancia.

Ante este criterio de las profesionales del DOE, de evaluar aguardando un tiempo a la comunicación con la madre, ante la no comunicación concretada la Vicerrectora realiza el encargo a PP de envío de un *e-mail* al ASE, que referimos anteriormente y desató el incidente. Dicho pedido obedecía a la responsabilidad legal e institucional que le cabe a la escuela frente a episodios

²⁹ Telefonograma: carta que se envía como servicio de comunicación utilizado por la escuela y medio de citación, en la que el-la receptor-a, en este caso la familia, queda informada de manera fehaciente por parte del-la emisor-a, en este caso la escuela.

que podrían ameritar denuncia. Su proceder derivó, por lo que pudo constatarse a posteriori, en el conflicto anteriormente señalado. La Vicerrectora lo hizo un día en que no se encontraba en la escuela, vía *whats app*, considerando que no podía seguir dilatándose la intervención. Estos movimientos de los agentes plantean la emergencia del **síntoma** en su dimensión institucional, que ineludiblemente involucran la posición subjetivo-profesional de los actores, con efectos de reenvió del mandato **normativo** de ejecutar acciones específicas. Dicha operatoria nos da señales acerca de cómo se ponen en escena los efectos de las prescripciones en las decisiones de las autoridades escolares, tanto de directivos como Supervisores, quienes pasan a asumir un papel relevante ante estas situaciones emergentes en el período estudiado, más allá de los profesionales del DOE. El mandato en la autoridad escolar tensiona así a los profesionales de los DOE.

A partir de la reunión con integrantes del equipo ASE, se acuerda que desde los agentes se vuelva a conversar con la estudiante como seguimiento de su estado emocional. Se orienta a que se concrete la entrevista con la madre con la consigna de respetar el pedido de la alumna de no comunicarle el episodio de abuso sexual, para que esto pudiera ser retomado, debido a su complejidad, en un espacio terapéutico.

Dos semanas después, en ocasión del siguiente encuentro de trabajo, la Vicerrectora cuenta que finalmente la madre se presentó en la escuela, en un horario en que no había ningún integrante del DOE, y fue ella quien habló. Durante esa entrevista la mamá se angustió cuando hablaron del estado emocional de su hija y contó acerca de su enojo cuando le hizo saber que tenía una novia. A posteriori habló con Micaela.

Se produce un movimiento en el que es finalmente la Vicerrectora quien interviene escuchando a ambas. Allí se plantea un efecto favorable de alojamiento del **síntoma** subjetivo de la joven, ante su conflictiva de relación

con su madre consecuencia de la elección de partenaire. Micaela le habló de su pareja a la Vicerrectora, otra estudiante de la escuela, con quien se mostraba sonriente y de la mano en los recreos. Le habló también de la relación con su madre, y le contó que había mejorado después de esa citación y de esa charla. También le contó que no había vuelto a experimentar ideas de muerte ni tampoco se volvió a cortar. Tampoco volvió a expresar angustia en el ámbito de la escuela. Si bien Micaela había sido derivada a tratamiento por el DOE y tuvo entrevista en el Hospital, dejó de concurrir. Esto da cuenta de lo endeble del recurso de la derivación, que si bien es función de los profesionales en particular Psicólogos-as, como mostraron distintas instancias de nuestra investigación, forma parte de orientaciones formales que quedan asentados en actas de la escuela, como prueba de acción institucional, sin embargo con efectos relevantes escasos y con proyecciones limitadas de continuidad.

7.3 Desenlace del conflicto institucional: al margen de la situación de intervención

Poco tiempo después se presentan los efectos de los sucesos mencionados más arriba, en que el profesional realizó el reclamo institucional por la vía administrativa.

En el mes de Mayo se había producido el reenvío de mails en que PP pide que se le informen las solicitudes de la Rectoría a su persona por escrito y pide la información del “expediente electrónico”, a lo cual la escuela responde que este no había sido iniciado hasta el momento.

En Junio la Supervisión se expide vía *e-mail* en que se informe al equipo ASE, sin embargo no hay solicitud por parte de la escuela solo reenvío del mensaje. Este equipo contesta el correo planteando que queda a disposición tanto de la conducción como del DOE para que realicen la convocatoria.

A partir de lo sucedido el profesional es quien finalmente convoca al equipo ASE, ya que la escuela desde la conducción sólo pedía instrucciones de procedimiento a la Supervisión, y las reenviaba pero no solicitaba explícitamente intervención.

En la entrevista con el profesional, durante su relato dio los detalles del desencuentro inicial con la Vicerrectora que derivó en un conflicto con la conducción y el resto de los integrantes del equipo. En dicha reunión desde el equipo ASE se puso como encuadre de trabajo la consigna de que, en caso de una convocatoria desde la conducción, se ofrecería trabajar sobre los roles y funciones del DOE y los modos de intervención conjunta con los directivos las situaciones emergentes, tal como se propuso inicialmente a la Supervisión. Dicha conversación anticipa el lugar de terceridad que asume el ASE y su potencial lugar de mediación simbólica, ante los efectos de fragmentación en los actores institucionales en general y de los integrantes del DOE. En particular respecto del lugar de habilitación en los profesionales frente a su tarea. Rol que resulta relevante para la reposición de funciones a través del espacio entre colegas.

Posteriormente a la intervención mencionada la conducción envía un *e-mail* proponiendo un día de reunión, la Vicerrectora en aquel momento ya había tomado una licencia de largo tratamiento por enfermedad.

Si bien los antecedentes de las situaciones presentadas datan del mes de Abril, la reunión se concreta en el mes de Agosto.

Recapitulando: En Abril se produce la emergencia de la situación con la estudiante. En Mayo se desata el conflicto con el profesional y la Vicerrectora y la Rectora. En dicho mes se pide y realizan intervenciones del ASE con DOE y Vicerrectora con la estudiante. Ese mes también se producen los reenvíos de *e-mails* de PP con la escuela con copia al ASE y Supervisión. En Junio se produce indicación de la Supervisión de convocar al ASE. Ese mismo mes PP y

pide una entrevista con el ASE y se efectúa la misma. En el mes de Julio se concreta la convocatoria de la conducción de la escuela a una reunión con el ASE. En Agosto se concreta la reunión con Supervisores, directivos, el ASE y DOE.

La reunión coincidió con un día de paro al que adhirieron las profesionales del DOE y sólo participó el profesional PP; estuvieron presentes la Rectora, el Vicerrector suplente (nuevo en el cargo) y la Supervisión, junto a dos referentes profesionales del equipo ASE.

PP durante la reunión aludió a la falta de libertad en la intervención, y a la dificultad de comunicación. La Rectora sólo reclamó sobre la dificultad de afrontar las situaciones más complejas de los estudiantes y la desorganización general del equipo DOE, sin referirse puntualmente al profesional. También deslizó una queja en relación a la AP, quien no generaba la articulación entre los integrantes del equipo de acuerdo a su función de jefatura y coordinación.

Se firma un acta con la orientación del equipo ASE de que el DOE y la Conducción organicen reuniones periódicas para establecer los acuerdos de comunicación e intervención (ya que no habían reuniones ni encuentros conjuntos). A dicho encuentro inicial, si bien convocaron al equipo ASE, no llegó a acordar un horario de manera conjunta, habiendo fijado un horario unilateralmente. Finalmente se concretó sin presencia de otros actores externos a la escuela, llegando a acuerdos gestionados por ellos mismos. No quedó definido a posterior si se instituyeron sistemáticamente pero no volvió a plantearse la cuestión del conflicto inicialmente abordada.

Desde el equipo ASE, y habiendo ya transcurrida la intervención con la alumna mencionada, se continuó trabajando en otras solicitudes de intervención por alumnos, en las mismas estuvo incluido el DOE.

Durante el siguiente ciclo lectivo en el turno tarde se definió un espacio de trabajo conjunto mensual, sobre demandas puntuales en las que se decidían las intervenciones y estrategias institucionales de manera acordada, entre Vicerrector del turno tarde, Rectora, dos profesionales del DOE, en la que estuvieron incluidos PP, la Pga, y el equipo ASE. Un año después y en ocasión de uno de esos encuentros conjuntos con la conducción la Rectora manifestó haber felicitado a PP por intervenciones y por informes aportados. En los otros turnos no se volvieron a presentar dificultades.

Damos cuenta así de la potencialidad del dispositivo de conversación como profundizaremos en el próximo capítulo, que se constituye en una herramienta de lectura para profesionales, y la necesaria articulación entre el DOE y directivos. Esto posibilita la construcción de criterios, la toma de decisiones, y el seguimiento de las complejas situaciones de estudiantes.

7.4 Desplazamientos y fugas de la función profesional como efecto

Las situaciones relatadas son el punto de ingreso a la construcción de este caso a partir de interrogar cómo se expresa el **síntoma** en distintas dimensiones y sus efectos en las funciones profesionales en el marco de los actuales mandatos institucionales y las demandas que reciben.

Resulta necesario en primer lugar abordar la dimensión subjetiva del **síntoma**, encarnada por la demanda inicial al DOE, que interpela y moviliza a la institución actualizando el malestar y el síntoma institucional en la escuela: a saber aquello que no puede ser alojado, lo que se torna difícil de abordar desde los actores, y confronta con lo que “no anda”. Lo que los supera y requiere instancias procedimentales específicas y otros que lo aborden, procedimientos que las **normativas** alientan y exhortan a cumplir.

A PP le llega el caso a ser transferido, el encargo de enviar un *e-mail* al equipo ASE, en la que su asesoramiento e intervención profesional, como

función específica, tiene destino de fuga. El equipo ASE recibe lo que no se puede resolver con el DOE, con ningún profesional en general ni con Psicólogos-as en particular. La emergencia de la situación de Micaela puso en evidencia el problema.

¿Cómo se articulan las dos situaciones motivo del pedido de intervenciones al equipo ASE y su tratamiento en la escuela? ¿Qué revelan el **síntoma** institucional y el **síntoma** de la adolescente respecto de las funciones de los agentes? ¿Qué implican estos desplazamientos y fugas de la función en el trabajo con la estudiante?

Es importante continuar profundizando cuestiones que atañen a la dimensión subjetiva en la intervención con la estudiante que dan la apertura para retomar y reformular interrogantes respecto a la función profesional. Planteamos la construcción de este caso como paradigmático por una parte, de los efectos de conflicto institucional a partir de situaciones emergentes con los estudiantes, en los que queda en evidencia los desajustes de la institución. Por otra parte es paradigmático de las dificultades que se presentan para alojar a los estudiantes, y del lugar paradójico en que queda la figura del-la Psicólogo-a. Asimismo da cuenta de la necesidad de lectura de las escenas de adolescentes en el marco de sus dificultades emocionales para que no quede relegado el abordaje de la subjetividad.

Planteamos por ello dicho abordaje como puerta de ingreso en su singularidad para poner en relación las prácticas de Psicólogos-as respecto de las complejas demandas y en el contexto de los desajustes del colectivo escolar. Caracterizamos un escenario particular donde se expresa la **tensión** entre las **normativas** y las demandas, y cuando las mismas tocan aspectos sensibles de las subjetividades adolescentes que afecta también la posición subjetivo-profesional de los distintos agentes

Resulta necesario diferenciar la función que se define en su vertiente normativa y de la que situaremos como función efectiva y derivada de la práctica a partir de los efectos que se producen en las intervenciones. El propósito es verificar en qué medida en las condiciones discursivas hegemónicas dadas los profesionales pueden orientar el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, y sobre esa base situar movimientos posibles en dichas condiciones que habiliten dicha función profesional.

Retomaremos a posteriori conceptos claves que nos ofrece la clínica con adolescentes que nos conducen a profundizar las alternativas posibles ante ciertas formas de presentación de su padecimiento, en particular cuando aparecen bajo la forma de impulsiones (1992) en el ámbito escolar, que retomamos de nuestra primera la etapa de investigación (2014), y lo modos de trabajo posibles ante los escenarios con las prescripciones vigentes.

7.5 Rol y función de los profesionales, y la posición de los actores partir del encargo.

Enfocado desde nuestro análisis de la actividad en que determinadas posiciones subjetivo-profesionales tienen lugar, podemos plantear nuevas hipótesis explicativas que nos permitan revelar cuestiones específicas en juego. Desde perspectiva de la subjetividad según lo que afirma Alicia Azubel, planteamos que el modo en el que un sujeto, en nuestro caso un profesional es tomado o toma un lugar, es decir una posición respecto de un acontecimiento o contingencia, remite al modo en que este se ve afectado por el mismo (Azubel, 2017).

Los actores en sus roles en la escena que planteamos aparecen afectados por una serie de acontecimientos que se originan en un modo de operar que parten de una lógica que se pone en marcha en la institución. Lógica que atribuimos a un orden discursivo burocrático, y se presenta en el período

estudiado con sus efectos singulares en cada situación, mostrando sus fijezas y movimientos posibles, como comenzamos a dar cuenta en el capítulo anterior. Esta lógica, como nos muestra esta experiencia de intervención, produce una particular forma de manifestarse con otros efectos en los posicionamientos de la función de los agentes.

Nos detendremos ahora en diferenciar desde nuestro punto de vista las categorías de función, rol y encargo (Molina & Zelmanovich, 2018) y precisaremos el uso específico que le damos a estas.

Nuestro planteo admite formalmente la analogía del concepto de función, con el de función matemática (Engler A. et Al, 2014) que sostiene que si dos variables están relacionadas, esa relación podemos llamarla función³⁰. Dichas relaciones de la función profesional son múltiples pero podemos articularlas, como dijimos antes, no sólo con lo que las **normativas** plantean, y que parte de principios rectores en el contexto de las políticas educativas que vinimos desarrollado, sino principalmente a aquellos aspectos específicos que hacen al trabajo con la subjetividad de los estudiantes y su inclusión en un lazo simbólico con la escuela, lazo en el que están involucrados los agentes. Esta cuestión que a los-as Psicólogos-as concierne continuamos profundizando en esta tesis.

En nuestra primera etapa de investigación abordamos el problema de las funciones que se derivan de las prácticas profesionales de los-as Psicólogos en las escuelas (2014). Allí diferenciábamos la función **normativa** de aquella derivada de las prácticas efectivas y que se verificaba por sus efectos, luego de una lectura *apre-coup*, es decir luego de un análisis retroactivo. Mostramos así

³⁰ En matemáticas, una función f es una relación entre un conjunto dado X (el dominio) y otro conjunto de elementos Y (el codominio) de forma que a cada elemento x del dominio le corresponde un único elemento del codominio $f(x)$. Se denota por: $f: X \rightarrow Y$

aquello que acontecía a través de casos paradigmáticos contruidos en un momento institucional que difiere del presente período estudiado. Esos casos paradigmáticos daban cuenta de la función efectiva en relación a las intervenciones de Psicólogos-as con los estudiantes junto a otros actores institucionales. En una nueva etapa de nuestra periodización le caben reconfiguraciones que asumen las prácticas profesionales y sus funciones, como intentamos ilustrar.

Partiendo del concepto de rol, que como termino teórico se origina en la Sociología funcionalista, el mismo se sirve de la metáfora teatral para ofrecer su potencial explicativo de la dinámica social e institucional: los actores en sus roles dentro del sistema social permiten dar cuenta de una dinámica de funcionamiento de la misma (Parsons, 1968). Si bien no es en sentido univoco que tomaremos este término, cómo es utilizado en Sociología, sí remarcaremos aquello que nos sirve en nuestro ejercicio transdisciplinario para construir el caso.

Los actores escolares escenifican en la institución ciertos movimientos y decisiones que parten por un lado de mandatos **normativos**, los establecidos en el organigrama y que se originan en las pautas ministeriales que venimos analizando en capítulos anteriores. Estas dinámicas de los actores en sus roles particulares dentro de cierto escenario específico, y que se deja ver en la movilidad y dinámica que la letra escrita no tiene, es donde el concepto de rol se separa de la función **normativa** que a su vez toma formas específicas de acuerdo a la posición de los actores frente al problema planteado.

Ubicaremos como rol a aquello que, si bien se define institucionalmente por lo enunciado en el reglamento, se visibiliza a partir de dinámicas institucionales específicas, lo cual nos interesa especialmente identificar en esta tesis y que nos ofrecerá las claves de cómo en cada caso se ejercita la función profesional, que se verifica en sus efectos.

De este modo pasamos a definir lo que entendemos por encargo, en un sentido amplio: qué se les pide a los profesionales. El encargo incluye aquello que se le demanda al actor en cuestión pero también al encargo social e institucional del sistema en el que se inscribe el mismo, pero que deberá ser analizado en su singularidad. Desde nuestra perspectiva clínica socioeducativa nos interesa definir de donde parte el encargo, en otras palabras qué se les demanda a los profesionales en relación a los estudiantes y desde las **normativas**.

Tenemos pues por una parte no solo el encargo **normativo**, cuyos portavoces son los propios actores, sino también aquel que está íntimamente ligado a la especificidad de las temáticas por la que se les consulta sobre los estudiantes que atienden.

¿Qué se les demanda a los profesionales en esta escena? ¿Que nos ofrece para el análisis esta forma de presentación de la subjetividad adolescente en la estudiante, motivo del encargo a los profesionales en su especificidad? ¿Qué nos dice la irrupción del conflicto acerca de las funciones profesionales y que formas toma? ¿Que se deduce de la lectura de los efectos de intervención? ¿Cómo ciertos encargos institucionales se expresan a su vez en el pedido específico a un profesional? ¿De qué manera el impasse que provoca el conflicto en la institución desvía la cuestión central respecto del trabajo con la subjetividad de la estudiante?

Así situamos el encargo social e institucional de los profesionales que nos viene ocupando en el recorrido de nuestra tesis y pasamos a los encargos que ocurren en el contexto específico, que en el caso que nos ocupa aparece reducido a un pedido particular a PP: enviar un *e-mail* por la situación de Micaela al equipo ASE.

Dos líneas entonces situamos en el relato, el conflicto desencadenado por una parte, que muestra aspectos singulares de inhabilitación a los

profesionales, que encuentran un canal de re-direccionamiento luego de las intervenciones del equipo ASE, y por otro lado la lectura de la dimensión subjetiva en la intervención con la joven, que requiere del análisis de la estructura de constitución subjetiva y el **síntoma** en juego.

Partiendo de una manifestación clínica que se presenta bajo la forma de impulsiones (1992) retomamos algunos problemas que abordábamos en la etapa anterior de nuestra investigación pero en un nuevo contexto. Los modos posibles de abordaje de esa forma de presentación del padecimiento adolescente desde la palabra, y en definitiva el modo en cómo se aborda desde el actor interviniente para dar cauce a lo que lo consideramos “un llamado” de la estudiante. Esto visibiliza uno de los problemas que nos plantea la prevalencia del *discurso burocrático* en las prácticas de los actores profesionales.

7.6 La posición de los profesionales a partir de la demanda por la situación de la estudiante

Según Hebe Tizio (2003) la idea de posición en términos generales hace referencia a la manera y al lugar en que está ubicada una cosa o persona. Implica no solo la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas en la escena institucional. Para el Psicoanálisis esta posición tiene que ver con una interpretación que el actor desconoce pero que funciona, esta configura el hecho de que se trate y a su vez forma parte del problema (2003).

Podemos dar cuenta entonces de la posición que adoptan los profesionales, de acuerdo a su aparato conceptual y las herramientas normativas y procedimentales para la definición del problema. Sus consecuentes indicaciones institucionales de actuación revelan la posición que se deduce de lo que ocurre con la estudiante en el tratamiento emprendido por la escuela, cuyos movimientos vamos desentrañando en esta escena.

La posición hace referencia a un lugar en un discurso y al otro al que se dirige. Nos señala cómo interviene el Otro del mandato institucional, que genera ciertos encargos específicos en la institución, y producen ciertos efectos evidenciando las lógicas de relación de los actores: efectos de destitución de la función, e impases en el abordaje de la subjetividad así como otras consecuencias institucionales.

¿Cómo se configura la posición de PP en esta trama sin participación en el trabajo con la adolescente, pero sí atravesando un lugar de conflictividad por un tiempo considerable? ¿Cómo se sitúa la Pga que interviene con la Pgo en un dispositivo de entrevista conjunta con la estudiante que queda en un principio sin poder ser articulado con la Vicerrectora?

El imperativo **normativo** para los profesionales y la Vicerrectora funciona reenviando el pedido de intervención al ASE que se sitúa en una terceridad ante el conflicto, e interviniendo para analizar de manera conjunta la situación de la adolescente, esta se establece bajo un encuadre y un dispositivo de conversación. Dicha intervención relanza la propuesta en la que participa la Pga junto a la Vicerrectora, en la cual se plantea la necesidad que un actor se constituya como interlocutor de la estudiante en relación a su manifestación: lugar que es tomado finalmente por la Vicerrectora. En la trama y dinámica institucional es quien se constituye como agente que se hace cargo de la demanda de la adolescente. A posteriori de la reunión con el equipo ASE lo que inicialmente se presentó como un reenvío múltiple, el circuito termina volviendo a ser retomado por la Vicerrectora, que intervino en relación a la estudiante por la vía parental con la madre y con Micaela de modo personal.

En un primer momento prima la lógica del procedimiento y el reenvío de la impotencia, sin la implicación de los actores, donde los profesionales quedan inhabilitados por la primacía del *discurso burocrático*, que anula la subjetividad y destituye a los actores de su función, tanto en la cuestión con la

adolescente como en la situación de conflicto institucional. En un segundo momento vira la primacía de este discurso: dar la palabra a la estudiante y su mamá en la situación emergente, que posibilitó alojar la subjetividad y fortalecer el lazo con la escuela, y en el caso del conflicto institucional se da paso a una serie de reuniones con autoridades y profesionales en que se proponen encuadres de trabajo que se instituyen como herramienta para el abordaje de las demandas que atañen al trabajo conjunto DOE, ASE, Conducción.

El cambio de posición de los agentes y de los sujetos de intervención se verifica en sus efectos. Con respecto a Micaela, se la comienza a ver con su novia paseando alegre por la escuela, por una parte, y por otra modificando el enojo de la mamá ante lo que su hija le conto sobre su elección sexual. Tampoco volvieron a generarse episodios de angustia que requirieran intervención en la escuela, aun cuando la derivación a tratamiento psicológico hospitalario no pudo constituirse en un espacio sostenido para la joven. Tampoco se abordó la situación traumática de la joven en relación al abuso de su abuelo (lo cual puede considerarse un límite de la intervención profesional en este contexto).

Con respecto al conflicto con PP y el DOE, la consideración de su ejercicio profesional se modifica, dato que surge del reconocimiento de la Rectora en la felicitación al profesional un año después. Se evidencia allí el giro producido por el trabajo colectivo posterior y los re-encuadres acordados de trabajo, en los que los informes y rendiciones de cuentas de la intervención, como medidas de control de la conducción al profesional, quedaron sin efecto.

Es relevante remarcar el papel del equipo ASE, a partir de sus operaciones en des-anudamiento y re-anudamiento entre las tres dimensiones del **síntoma**. Por un lado se reconfigura la estrategia de gestión del **síntoma**

social³¹, encarnado en la presentación de la problemática adolescente, se interviene en los efectos institucionales de desorientación y conflicto, como **síntoma** institucional, y a partir del establecimiento de espacios y tiempos para comprender se produce el reposicionamiento de los agentes, en particular de la Vicerrectora con su intervención en la dimensión subjetiva del **síntoma**.

Así podemos decir que la fijación del *discurso burocrático* mostraba que la función de los profesionales en el acompañamiento y sostén de la subjetividad de la alumna queda impedida a partir de los desplazamientos y fugas de dicha función. A partir de la dinámica particular de la escuela, donde primero intervienen desde el DOE, la Pga y la Pgoga, se produce un movimiento en la que otro actor debió retomar el trabajo con la palabra. El viraje del discurso predominante que modifica la relaciones entre el agente y el otro al que el mensaje se dirige, pasa concebir al sujeto como objeto del saber procedimental y que se “encarga a otro”, al empoderamiento de la función de alojamiento en el vínculo. Los actores profesionales en el contexto del espacio del DOE sufrirán los impases para reubicarse en las posibilidades de intervención que la escena del conflicto ilustra.

7.7 El llamado al Otro en la adolescencia y la lógica discursiva institucional: la vulnerabilidad subjetiva e institucional

En nuestra primera etapa de investigación (2014) anticipamos conclusiones donde referíamos que los profesionales suelen quedar atrapados en la lógica de funcionamiento de quienes demandan, es decir quiénes son portavoces los encargos institucionales. Hemos avanzado incorporando el análisis de los cambios producidos y su expresión en el caso que estamos presentando que muestran cómo se acentúa esta cuestión. La priorización de las de herramientas procedimentales para directivos y profesionales tiene

³¹ La perspectiva del síntoma social y sus dispositivos de gestión los desarrollaremos en el próximo capítulo

consecuencias diversas en la institución y en cómo se aborda la cuestión adolescente en el ámbito escolar, en nuestra viñeta des-instrumentando a los actores y envolviendo a la escuela de un conflicto.

En esta experiencia también se pone en evidencia lo decisivo que resulta el tipo de lectura que realizan los profesionales y directivos acerca de lo que concierne a la lógica particular en la que les toca intervenir, en su anudamiento con la lógica subjetiva de los estudiantes y que confronta a los actores con su impotencia ante determinadas situaciones. A esto introducimos la necesidad del análisis de las herramientas institucionales de intervención colectiva y sus espacios formales de trabajo, que posibiliten el movimiento y rotación de los discursos y las posiciones de los agentes en relación a los sujetos de intervención.

Retomamos de aquella etapa de investigación (2014) el caso en que el Psicólogo interviene bajo el dispositivo de entrevistas con una estudiante que presenta distintas manifestaciones que situamos del orden de las impulsiones (1992), con manifestaciones clínicas de *acting-out* y que se expresaban también entre otras (tales como consumos problemáticos de sustancias y agresiones a sus pares) en cortes en el brazo (cutting). Allí situábamos la decisión del profesional que da lugar a las entrevistas, y trabaja con los distintos actores en la escuela, frente esto que se lee como un llamado al Otro, puestas en escena que producen un impacto en esos otros institucionales y que demanda intervención situada y a partir de **transferencias** de trabajo que se establecen en una práctica entre varios (2014).

Dicha decisión no podría tener lugar en el periodo actual, acorde a las prescripciones introducidas, sin mediar acciones institucionales específicas que modifican los márgenes de intervención profesional y la comunicación que pone en conocimiento a otros agentes que deben intervenir. En la escena relatada dicha derivación del encargo inicial queda destinada, a partir de nuestra

lectura, a producir efectos de destitución de la función profesional de Psicólogos-as y del DOE en general, en su rol de acompañamiento en la subjetividad para la inclusión del estudiante en el lazo educativo

Acorde al contexto actual se instaura otra lógica que produce distintos movimientos, se activan los procedimientos que se vienen describiendo, y que remiten a cómo actuar frente a una situación que involucra riesgo subjetivo y en la que podría presumirse desde la legalidad institucional vulneración de derechos. Esto marca un giro en los márgenes de los actores docentes profesionales y directivos, cuyas acciones pasan a integrar una secuencia que es conducida por la primacía de la responsabilidad del funcionario público, tal como es entendida por la **normativa**, con sus derivas en la dinámica escolar en los que se producen efectos de des-responsabilización (Bayeto, 2016-2017), eje que profundizaremos en el próximo capítulo.

Retomando en la argumentación el análisis de la dimensión subjetiva del **síntoma** destacamos el acento demostrativo y la orientación hacia el otro, como los aspectos destacados en el *acting out* (Lacan 2007,1962-63), donde se activa, desde la lógica inconsciente, aquello que la adolescente quiere transmitir sobre su padecimiento. Lo consideramos a su vez como un **síntoma** que se muestra y debe ser interpretado (2007,1962-63). Un llamado que reclama presencia, algo que tiene un sentido y que requiere lectura en su singularidad por parte del interlocutor. En Micaela se trata de un sentido que habla de su estado emocional, de una experiencia traumática de abuso sexual y de los avatares de su elección sexual. Allí hay un primer momento en que se produce, como efecto del **malestar** de las dificultades de abordaje institucional de situaciones entre DOE y Conducción, un reenvío de ese llamado, como modalidad del **síntoma** institucional. En una primera instancia por parte de la Vicerrectora podemos situar estos reenvíos del llamado, y una segunda instancia de alojamiento a través de la escucha de la adolescente y de su madre, cuyos efectos de intervención se leen retroactivamente en la actitud de la joven en la escuela y la

no reiteración de escenas impulsivas en dicho contexto. Uno de los efectos subjetivantes de la joven de esta intervención consistió en promover para la adolescente un lugar más allá de lo familiar y la conflictiva que supone en un momento transformaciones en la subjetividad como la adolescencia y sus consecuencias de desamparo y vulnerabilidad subjetiva (2014). Se ofrece una respuesta al padecimiento que emerge en la joven, resultado de procesos de desregulación pulsional. Retomar esta trama, en que se inscriben los movimientos de intervención en la escuela es avanzar sobre que nos enseña esta adolescente.

En el caso se articulan la vulnerabilidad subjetiva con la vulnerabilidad de institucional. El llamado de la adolescente activa la vulnerabilidad institucional expresada en el conflicto, desregulaciones en las subjetividades de los agentes que se manifiestan de distintas maneras en su posición subjetivo-profesional, ya sea en la dispersión de los integrantes del DOE, en la desarticulación con la conducción, o en el refuerzo de las acciones de control expresadas en indicaciones de elaboración de informes al profesional que recaen especialmente sobre PP.

Siguiendo a Susana Brignoni podemos concluir que es necesario:

[...] poder discernir, iluminar eso que queda velado, oscuro, que nos impide ver al sujeto [...] (Brignoni, 2012).

Lo desencadenado en la institución, y los instrumentos de intervención implementados impedían ver a Micaela por parte de los agentes. Teniendo en cuenta que, como dicha autora afirma, todo adolescente es un sujeto marcado por un sufrimiento que no cesa, que no encuentra lugares en los que inscribir lo que le pasa, y que no le es posible localizar un referente a quien dirigir un llamamiento y solicitar su apoyo (2012), fue relevante en el proceso el modo en que se produce el restablecimiento del lazo reubicando roles y funciones, facilitando los intercambios a partir de la inserción del agente ASE.

Fue asimismo fundamental también haber tenido en cuenta el pedido de la joven de no revelar detalles a la madre, pero abordando sí lo importante del vínculo resentido. Allí la Vicerrectora tomó entonces ese lugar respecto de la joven lo cual favoreció un desenlace positivo en el abordaje de su problemática. Se produjo simultáneamente en este proceso un re-direccionamiento de las líneas de abordaje escolar, con efectos en lo que transcurría en un escenario más amplio que involucró al DOE y a la Conducción escolar.

De este modo las intervenciones del equipo ASE tuvieron incidencia en el destino de **síntoma** institucional expresado en el conflicto, a la vez que en el **síntoma** subjetivo de la joven que había desencadenado una presión **normativa**. La fijación de los mecanismos de control que motivaron reclamos administrativo-legales por parte del profesional, finalmente cedieron en el devenir del trabajo colectivo institucional.

Conclusiones

En el capítulo presentado abordamos ejes relevantes de las prácticas profesionales del DOE, en particular cuestiones acerca de cómo quedan ubicados los-as Psicólogos ante las demandas que se presentan, en este caso relacionadas con una adolescente que manifestó episodios de auto-agresión y que incluimos dentro de las impulsiones, en el marco de procedimientos ante situaciones complejas que venimos estudiando, y un conflicto desatado con un profesional Psicólogo. Allí nos introducimos en aristas particulares que se ponen en escena y que incluyen a autoridades escolares, profesionales del DOE, y el equipo ASE, quien fue demandado ante las dificultades planteadas.

Nos detenemos en el fenómeno del reenvío, en su expresión metafórica, de aquello que representa un problema difícil de abordar para los agentes escolares y que los involucra en su subjetividad profesional. El DOE y en particular los-s Psicólogos son llamados a abordar eso que en la institución hace

síntoma, y genera avatares que desarrollamos produciendo un despliegue de movimientos.

Señalamos los movimientos institucionales, por una parte, con la participación de las autoridades escolares, la Supervisión de la región, la Rectora de la escuela, y los agentes del DOE; y por otra los movimientos en relación a la subjetividad de la joven Micaela, quien en medio de una situación de angustia y partir de una pelea con su madre, relata en el marco de entrevistas a las profesionales que la entrevistaron una experiencia de abuso sexual. La apuesta de la Psicóloga a dar tiempo a trabajar esta cuestión, planteó contrariamente en la línea directiva, una indicación distinta de la Vicerrectora a otro profesional, que envíe un *e-mail* convocado el equipo ASE, sin que el profesional conociera de que se trababa la situación. Dicho encargo desata el conflicto a partir de la negativa del profesional, y plantea dos intervenciones paralelas para el equipo ASE que aborda las dimensiones del síntoma en intervenciones simultáneas.

La dimensión institucional se expresó en el desajuste de la tarea, la desorganización del DOE, la no articulación con directivos, y la irrupción de la escena conflictiva con la reacción del profesional convocando al gremio y elevando nota para que interceda la Supervisión, a partir de recibir indicaciones de elaborar informes escritos de todas las actividades que realizaba, como herramienta de control de las autoridades de la escuela. Luego del inicio del conflicto también se ajustaron las formas escritas de anotación de las intervenciones a través de registros monitoreados por la conducción.

La dimensión subjetiva del **síntoma** en la adolescente se puede leer con el viraje de la posición de la Vicerrectora quien pasa de reenviar mensajes a los profesionales, a tomar el lugar de escucha e intervenir con la madre y la estudiante. Esto permite inferir que ante las nuevas especificaciones **normativas** que llaman a definir situaciones que involucran la responsabilidad

de la escuela, se generan movimientos en los roles y funciones en base a los encargos que se les plantea a los profesionales: señalamos así los desplazamientos y fugas de la función de Psicólogos-s que este caso ilustra.

Ubicamos la diferencia entre función, rol y encargo. Oponemos por una parte las funciones profesionales normativas que hemos estudiado en los primeros capítulos, de las que se derivan de las prácticas y que se verifican por los efectos, lo que efectivamente acontece en el abordaje de las demandas en la escuela, y como resultado de la lectura *a pres coup* (retroactiva) que hacemos en esta investigación. Formalmente el concepto de función que sostenemos es análogo al de función matemática que plantea una relación de dos variables.

El rol sin embargo, aunque remite a la normativa, incluye a la dinámica en las interacciones de los actores en la institución, desde la metáfora teatral inspirada en la Sociología funcionalista cuando se refiere al sistema social. Damos cuenta de los roles específicos de actores que no solo son regidos por normativas y pautas instituidas sino a partir de contingencias y movimientos que se producen en el desempeño de su actividad.

Llegamos así al concepto de encargo que refiere principalmente a qué se les demanda a los profesionales, ya sea las situaciones que se presentan con los estudiantes pero también, cuestión que nos detenemos en esa tesis, los encargos **normativos** e institucionales, que se inscriben en problemáticas y **síntomas** sociales, como profundizaremos en el próximo capítulo.

Vemos así que un primer momento de la situación prima la lógica del procedimiento sin la implicación de los actores, donde los profesionales quedan inhabilitados por la primacía del *discurso burocrático*, que anula la subjetividad y destituye los actores de su función, tanto en la cuestión planteada con la adolescente como en la situación del conflicto institucional. La función profesional de los-as Psicólogos allí fuga y se desplaza a otros agentes.

En un segundo momento vira la operatividad negativa de este discurso, tiene lugar algo del orden del *discurso del analista*, a partir de dar la palabra la estudiante y su mamá en la situación emergente que retomó la Vicerrectora. Dicho acto permitió alojar la subjetividad en la escuela.

En el caso del conflicto institucional da paso a una serie de reuniones con autoridades y profesionales en que se proponen encuadres de trabajo que se instituyen como herramienta para el abordaje de las demandas que atañen al trabajo conjunto. Dichos movimientos son posibles bajo la mediación simbólica de intervenciones del equipo ASE en dos dimensiones del **síntoma**, el institucional-escolar y el subjetivo respecto de la estudiante. Posibilita el viraje del discurso predominante que modifica las relaciones entre el agente y el otro al que el mensaje se dirige, pasando de tomar al sujeto como un objeto del saber procedimental y que se encarga a otro, a asumir la función de alojamiento de la palabra haciéndose cargo del llamado.

Esta lectura lleva a plantear la necesidad de establecer herramientas institucionales de intervención colectiva como espacios formales de trabajo, que incida de manera contraria a la tendencia en que los profesionales quedan atrapados en la lógica de funcionamiento de quienes demandan su intervención, es decir quiénes son portavoces de los encargos institucionales.

Retomando la perspectiva de la estructura de constitución subjetiva y las manifestaciones clínicas que nos ocupó en nuestra primera etapa de investigación, situamos en el contexto normativo actual y sus prescripciones, la presentación del padecimiento de la estudiante expresadas como impulsiones. Manifestaciones clínicas de *acting-aut* que se muestran entre otras formas en los cortes en el cuerpo (*cutting*) frecuentes en adolescentes, motivo de demandas a Psicólogos-as en las escuelas. El acento demostrativo y la orientación al otro en esta manifestación dan cuenta de la activación de la lógica inconsciente, es decir aquello que en este caso una adolescente transmite

sobre su padecimiento. Micaela se presenta en estos términos, movilizando la acción adulta en la escuela. Siguiendo a Lacan lo consideramos un **síntoma** que se muestra, que debe ser interpretado, un llamado que reclama presencia, portador de un sentido que requiere lectura en su singularidad por parte del interlocutor.

Fue decisiva la intervención de la Vicerrectora luego de la instancia de intervención inicial con la Pga y la Pgo, había quedado un tiempo intermedio, y cuando el directivo asume dar la palabra a ambas, promueve el movimiento necesario. Respuesta al llamado que reordenó subjetivamente a la joven. La Vicerrectora que había activado procedimientos y reenviando llamados que siguieron circuitos sin eficacia, termina asumiendo aquello que requería la situación: el espacio de escucha de la joven y su madre.

La escena del conflicto pone a su vez en evidencia el **síntoma** institucional como efecto del *discurso burocrático* y su fijación, cuyos efectos paradójales en esta experiencia se reflejan paralelamente en las dificultades que se antepusieron en Psicólogos-as y el DOE de trabajar con de la joven, y las exigencias procedimentales que produjeron efectos de destitución subjetivo-profesional.

El lugar de mediación simbólica del ASE, como equipo externo, en la intervención con el DOE y la Vicerrectoría por un lado, y posteriormente en la participación con la Supervisión en reunión conjunta con el profesional, dio lugar tiempo después a la promoción de un espacio colectivo que tuvo sus derivas favorables. Esas intervenciones, tuvieron un doble efecto: el alojamiento simbólico a la joven y destrabar una situación que posibilitó que tiempo después el profesional sea valorado en su desempeño, habiendo cedido el ejercicio del control de su actividad.

En el siguiente capítulo presentamos una experiencia que parte de una situación de violencia *intra-familiar*, en que se activó por parte de la

Vicerrectora el *protocolo* de intervención de urgencia de la GPA del CDNNyA, ante la decisión de la joven de irse de la casa.

Capítulo 8

Psicólogos-as ante urgencias por violencia intra-familiar: entre dispositivos de inclusión de la subjetividad en el lazo educativo y mecanismos de segregación en el ámbito escolar.

Introducción

La experiencia que vamos a desarrollar, desde la perspectiva del equipo ASE, se inicia como una intervención de urgencia en que la Vicerrectora pone en funcionamiento el procedimiento protocolar con una joven estudiante ante una situación que nominamos a priori *violencia intra-familiar*.

Ante la no resolución de la situación como consecuencia de la acción de la instancia institucional de protección de derechos de adolescentes, en un segundo momento interviene la Psicóloga de la escuela (Pga) que ya había trabajado previamente con ella y el padre.

Intentaremos visibilizar cuestiones centrales del trabajo profesional, desde la participación conjunta con el equipo ASE con otros equipos y el DOE.

Abordamos la perspectiva del **síntoma** social y sus dispositivos de gestión en el ámbito escolar, en que se ponen en marcha las acciones a partir de urgencias por situaciones relacionadas con la vulneración de derechos de adolescentes.

Exponemos como entendemos la operación subjetiva y el sostén colectivo en la institución escolar a partir de dispositivos que promueven alojamientos simbólicos en los estudiantes.

Explicamos el funcionamiento de la **transferencia** en la intervención de la Psicóloga, quien como consecuencia de un trabajo con la joven y el padre pudo crear posibilidades de sostener el abordaje de la dimensión subjetiva del **síntoma**. Esta experiencia nos permite vincular los conceptos de ética y acto

profesional articulándolos desde el Psicoanálisis a la experiencia escolar, que visibilizan las posibilidades de la tarea de Psicólogos-as en la institución educativa.

También nos detenemos en el dispositivo de conversación que se planteó en la reunión institucional SAI, que dio lugar al trabajo colectivo y a la lectura conjunta que permitió generar estrategias de trabajo con la joven.

Situamos así las lógicas en que se inscriben las posiciones de los actores que funcionan como facilitador del sostén simbólico de estudiantes, en este caso la Psicóloga principalmente, y por otra parte las posiciones que funcionan como rechazo de la subjetividad como lo fue en este caso la Vicerrectora.

Plantamos la política educativa, su distinción y relaciones con lo que entendemos como política del **síntoma** desde el Psicoanálisis, orientada por una concepción del sujeto y como guía de la praxis profesional en el ámbito educativo.

8.1 Una experiencia de urgencia por violencia *intra-familiar* en la escuela

Las escenas que componen la construcción del caso que abordaremos en este capítulo se desarrollan en una escuela Comercial ubicada en un barrio porteño de clase media, dicho establecimiento atiende predominantemente a sectores sociales medios y medios bajos. El cuerpo docente profesional y directivo que interviene está integrado, por la Vicerrectora que se ocupa del turno tarde, que es el horario en el que se desarrolla la situación, la Psicóloga (Pga) y Asesora Pedagógica (AP), quién se aboca de acuerdo a su perfil a las cuestiones organizativo-pedagógicas pero usualmente no suele intervenir en situaciones emergentes que se presentan con los estudiantes. Quienes sí lo hacen y acompañan al DOE en el seguimiento son las tutoras de los cursos que participan de las reuniones, estas cuentan con horas institucionales para ejercer

su tarea. La Pga al mismo tiempo tiene función docente, dando clases en algunos cursos, lo cual le permite tener más horario en la escuela y dar seguimiento a los alumnos en ambos turnos.

Relataremos seguidamente la situación:

Josefina de 16 años se presenta en la escuela con bolsos con sus pertenencias personales planteando que está decidida a irse de la casa, su idea era quedarse en lo de una amiga mayor que ella, quien es del grupo de amigas y vecina de su tía que visita frecuentemente en una localidad del Gran Buenos Aires. El motivo de la decisión fue haber sido agredida por su padre luego de una discusión, habiendo sido empujada y recibido un cachetazo, y maltratada verbalmente también por parte de la mujer de él, con quien convive. No se encontraba en ese momento en la escuela quien había trabajado previamente con Josefina, la Pga de la institución, y la AP secundará a la Vicerrectora en la averiguación de los procedimientos institucionales pero no abordará a la alumna.

La joven plantea, luego haber contado lo ocurrido a la tutora, no querer que se lo convoque al padre desde la escuela y niega la posibilidad de volver la casa.

Según los procedimientos que la escuela debe activar por situaciones de violencia y maltrato a adolescentes, profesionales del equipo ASE sugieren telefónicamente comunicarse con la Guardia Permanente de Abogados (GPA) del CDNNyA. Como la GPA no contestaba el teléfono, entonces la Vicerrectora se comunica con la Supervisora y con la gerencia ministerial y superioridad de los equipos de apoyo de la Ciudad para interceder. Esta acción moviliza dicha respuesta del organismo competente, y al final de la jornada se produce la intervención del equipo de urgencias de la GPA. Los profesionales intervinieron citando al padre a sus oficinas, la Vicerrectora tuvo que acompañar a la adolescente luego de la jornada escolar al lugar de referencia y

tuvo que quedarse hasta las 11 de la noche lo cual le generó un malestar personal. Luego de las entrevistas correspondientes los profesionales de la GPA promueven un acuerdo entre ambos y Josefina vuelve a la casa.

Al día siguiente en la escuela se produce la misma situación en la que la joven concurre a la escuela con sus pertenencias planteando que concretará su propósito de irse de la casa y negándose a que sea convocado el padre.

Ese día había planificada una reunión en la que participaba el equipo ASE y otros equipos de apoyo en la reunión de *Seguimiento de Asistencia Institucional* (SAI), en dicha reunión, de frecuencia periódica, se trabaja sobre cuestiones de ausentismo de alumnos que atraviesan dificultades socio-familiares. En este encuentro estuvieron presentes la Pga quien ya había entrevistado al padre y a la joven, allí también estaban tutores, la Vicerrectora del turno, y referentes de los equipos de PE y de *Programa de retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres* (PREEEMyP) junto con el equipo ASE.

Se reabre la pregunta acerca de los márgenes con que se cuenta para la intervención en las situaciones de urgencia. El protocolo indica transferir la situación al CDNNyA. En una primera instancia ante la ausencia de la Pga que estaba al tanto de la situación, se siguió tal procedimiento sin intentos de abordaje desde los agentes en la escuela, y aplicando por parte de la Vicerrectora el procedimiento. En esta situación no se avanzó con el trabajo profesional de la escuela, la AP como miembro del DOE quien se encontraba presente no habló tampoco con la estudiante. En el momento inicial se suspende la intervención directa de los agentes de la escuela con la familia.

En la reunión SAI, si bien era convocada para trabajar con situaciones de otros estudiantes, se decide conversar conjuntamente con la Pga y la tutora la cuestión que urgía conjuntamente con los equipos externos, ya que requería una elaboración de estrategias. Mientras los profesionales, Pga, AP y tutores

ampliaban la información sobre la situación de Josefina, y debatían sobre las dificultades para intervenir, la Vicerrectora llamaba insistentemente a la GPA que no contestaba, y no contestó finalizada jornada.

8.2 Intervenciones de la Psicóloga de la escuela ante la situación presentada

En la conversación de la reunión se abrió un diálogo entre los presentes en que se planteó con detalle la trama íntima de lo que ocurría con la estudiante. Josefina vivía desde hacía seis meses con el padre, desde poco tiempo antes del inicio del ciclo lectivo, antes vivió desde chica con una abuela y tíos en la provincia de Corrientes, su mamá se fue de la casa cuando era bebé. Con su padre restablece el contacto y vuelve a re-vincularse estando en Buenos Aires donde vino con una tía, también vivían en la provincia de Buenos Aires. La relación con el padre tuvo un transcurrir muy conflictivo en los pocos meses que convivió con él. Cuestión que ameritó en los primeros meses de clases la intervención de la Pga.

En la entrevista con el papá y con Josefina que había tenido la Pga trabajó en lo relacionado con el conflicto. Se produjo según ella un encuentro muy productivo en el que se hizo posible plantear las dificultades en la convivencia cotidiana y en el marco de la re-vinculación padre-hija. Se presentó una escena emotiva en la que el padre se angustió al igual que Josefina, como consecuencia de lo conversado se acordó dar tiempo al proceso en marcha. Como resultado de esta entrevista se produjo un acuerdo en el que se comprometieron mutuamente para mejorar la relación y que Josefina iniciaría tratamiento psicológico, pero ese tratamiento no llegó a concretarse.

Esto se había producido un mes antes de la reunión que relatamos y la Pga no había vuelto a intervenir hasta que se produjo el episodio de violencia, y la nueva tentativa de Josefina de irse de la casa.

A partir del intercambio en esta conversación en el marco de la reunión SAI, la Pga decide ir a hablar con la alumna. Mientras esto ocurría los equipos continuaron la reunión trabajando con tutoras y AP sobre otros estudiantes que eran motivo específico de la reunión SAI entorno al ausentismo. La Vicerrectora, presente en la misma, llamaba a la GPA y se retiraba de la reunión.

Al retornar a la reunión luego de hablar con la estudiante, la Pga cuenta que seguía sin querer volver a su casa, que la única persona adulta de la familia con quien ella podría contar es la tía que vive en una localidad del Gran Buenos Aires, donde vivía su amiga. Ante la no respuesta de la GPA que avalara la decisión de que la joven no volviera a su casa, los equipos externos durante la reunión apoyan una estrategia alternativa de la escuela, habida cuenta de que dicha acción contradecía la indicación del organismo del día anterior de que permanezca con el padre. Aunque no se contaba con su autorización.

Como consecuencia de lo conversado en la reunión la Pga decide llamar a la tía, quien acepta que Josefina pase la noche con ella aunque argumentó por qué no podía recibirla de modo permanente a partir de conflictos existentes con su hermano, el padre. Luego la Pga llama al padre quien le explica que Josefina había tenido conflictos con la mujer de él, en ocasión en que este estuvo de viaje. El padre le cuenta que el conflicto se generó cuando llevó a su casa a un muchacho mayor de edad, cuestión que generó una discusión, dicha cuestión conflictiva recrudeció cuando él llegó, desencadenando los episodios de maltrato y en consecuencia la negativa de la adolescente de seguir viviendo con el padre. Cuestión que en primera instancia fue abordada por la GPA determinando que volviera a su casa, pero al día siguiente se presenta la misma actitud por parte de la adolescente.

La Pga le propone al padre conversar al día siguiente y lo cita en la escuela, y le avisa que esa noche Josefina pasaría la noche con su tía, el padre

acepta. Dicha intervención dio cierre a la reunión en la que institucionalmente se definió una estrategia entre varios actores y con una legitimidad que dio el consenso y el acuerdo al interior de la escuela. Allí ninguna de las instancias consultadas, tanto la Gerencia ministerial como la GPA, que no respondió, dio la indicaciones a seguir, y fue necesario la puesta en acto de ciertos movimientos para afrontar el dilema en torno a la responsabilidad institucional (2017): acompañar la subjetividad adolescente, lograr el consentimiento paterno, y manejar los espacios de legalidad desde la responsabilidad de la joven menor de edad, sin la intervención del organismo de protección de derecho, que ya había definido un acuerdo que no se sostuvo en el tiempo.

La Pga entrevistó al padre al día siguiente del episodio relatado y se llegó a un nuevo acuerdo entre padre e hija pero el mismo se cumplió a medias. En seguimientos posteriores, la Vicerrectora informó que la adolescente vivió con intermitencias en la casa paterna. Ante este hecho en encuentros posteriores con el equipo ASE se manifestó incomoda con los sucesivos conflictos que la joven fue protagonizando, ya que en ciertas oportunidades contó en la escuela que estuvo quedándose en casas de amigas alternativamente que en el hogar paterno. Esto le generaba a la escuela la preocupación sobre quién iba a ser el adulto responsable, y quien era el portavoz de ese **malestar** era la Vicerrectora. En dichos encuentros no se encontraban ni la Pga ni la AP, como representantes del DOE, con lo cual no se reabrió el espacio conjunto para el trabajo institucional. Por otra parte las reuniones SAI que se realizaron en la escuela en otros momentos fueron en el turno mañana, en que no se encontraba la Vicerrectora. Ante la propuesta de los agentes del ASE de generar una reunión por esta y otras situaciones en el turno tarde los últimos meses del ciclo lectivo no se logró acordar horario. Josefina, si bien no volvió a plantear que hubiera vuelto a producirse violencia por parte del padre, su desempeño escolar empeoró y repitió el año. La escuela no le renovó la vacante y la joven tuvo que cambiar de escuela.

Efectivamente, más allá del trabajo profesional de alojamiento de la joven, el aporte específico de la Pga y el acompañamiento educativo docente, desde la conducción se decidió no admitirla nuevamente bajo pretexto de la repitencia. Esto abre el interrogante acerca de por qué prevaleció el mecanismo escolar de exclusión con la joven en contraste con lo después de la reunión SAI se insinuó una apertura al trabajo colectivo de acompañamiento de la trayectoria de la joven. Ensayaremos algunas hipótesis explicativas al respecto.

8.3 Del síntoma social y sus modos de tratamiento en la escuela al síntoma subjetivo adolescente a partir del trabajo de Psicólogos-as en el ámbito escolar

Partiendo de la experiencia presentada nos resulta importante retomar la perspectiva teórica de autores que coinciden en la lectura que ofrecemos sobre las relaciones entre el modo de presentación de las subjetividades adolescentes en la escuelas y los modos de tratamiento y gestión del **síntoma** social en la institución educativa (Tizio , 2003, Renouard, 1990, Zelmanovich- Minnicelli, 2012).

Podemos considerar que el dispositivo que da inicio al relato ante la urgencia, y los modos de operar con la situación emergente que se presenta bajo la forma de violencia, se corresponde con la noción de **síntoma** social. Dicha dimensión del **síntoma** nos permite analizar los alcances de los distintos dispositivos de abordaje del mismo en esta experiencia.

Planteamos como disparador de análisis, la práctica de la agente profesional Pga, que opera desde su función de sostén subjetivo como contraposición a la del directivo, Vicerrectora, que se ubica claramente en posición de rechazo al **síntoma** adolescente, dicha posición prevalece en el desenlace de no inclusión de la joven en la escuela al final del recorrido.

Consideramos que los **síntomas** sociales no son realidades directamente observables sino que son resultado del funcionamiento y los modos de operar de los dispositivos de gestión (2003). Puede decirse que el **síntoma** social, en este caso, la violencia hacia la adolescente, como modo de presentación de la situación de la joven en la escuela, da una apariencia de homogeneidad y se construye como una categoría colectiva (2003). Esta categoría dispara automáticamente una serie de acciones institucionales que siguen una lógica, que ya hemos detallado en capítulos anteriores, que ejercitados automáticamente sin contemplar la singularidad de la situación, ni la subjetividad de los destinatarios de intervención, sus efectos se tornan frecuentemente poco eficaces y paradójales.

Según Tizio (2003) ciertas categorizaciones como la violencia intentan nombrar un goce desregulado, proponiendo formas de rechazo cada vez más fuertes en las instituciones, porque lo segregado siempre retorna (Zelmanovich & Minnicelli, 2012). La repetición de las actitudes de la escena de la joven da cuenta, y denuncian al mismo tiempo, la ineficacia de los modos de operar bajo estos principios de generalización, en el marco a su vez del colapso de los servicios ante la sobre demanda de las instituciones.

El despliegue del dispositivo de gestión del **síntoma** social en esta experiencia, a partir de ser nombrado como una vulneración de derechos, impulsa a los agentes a respuestas que permiten dar soluciones provisorias a la situación de Josefina. En el caso de la intervención de la GPA, el agente operador de esos dispositivos no logra producir un ordenamiento simbólico a la cuestión de la adolescente y a la relación conflictiva con su padre, el acuerdo alcanzado en la entrevista que se realizó desde el organismo cae casi de manera inmediata. No obstante a posteriori se suceden distintas intervenciones que van generando estabilizaciones transitorias en el vínculo.

La vulneración de derechos en esta línea de análisis se presenta como categoría a diagnosticar en base a la presentación de la adolescente, sin embargo dicha nominación no fue la que abrió puertas a posibles movimientos en la dimensión subjetiva del trabajo, que se visibilizan en el marco de la reunión SAI. Cuando se profundizó en la trama profunda se produjo una propuesta alternativa a la joven y un marco de legitimidad institucional frente a la responsabilidad de la escuela, los directivos y los profesionales que actuaban.

Esta línea de análisis permite mostrar como entendemos la operación subjetiva y el sostén colectivo de la institución escolar (2012), cuáles acciones muestran mayores posibilidades de producir movimientos favorables con estudiantes adolescentes y cuales actúan de manera contradictoria, a partir de la posición divergente de los actores clave en el trabajo escolar, y con posiciones en pugna: en este caso encarnados por la Vicerrectora y la Pga.

Esta escena de abordaje en la urgencia y su continuación nos permite situar en las prácticas profesionales, cuándo se sitúan “entre” figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólicos (2012) que son favorables a la inclusión en el lazo educativo. Este parámetro permite problematizar el lugar de los-as Psicólogo-as en las escuelas ante sucesos de las características descritas, en un escenario institucional adverso a la posibilidad de dar continuidad el alojamiento subjetivo que sus dispositivos de intervención permite producir: la entrevista y el espacio de conversación entre profesionales.

La escena relatada podemos desglosarla en tres momentos, una instancia inicial en que se apela al procedimiento indicado por el *protocolo*, un segundo momento al día siguiente en que se repite la misma posición de la adolescente, en el que la Pga interviene alojando a la joven y convocando al papá ante la no respuesta de las instancias protocolares y en el marco de un espacio de conversación de la reunión SAI. Un tercer momento en el que luego de transcurrir un tiempo, a pesar de haberse activado mecanismos de inscripción

simbólica favorables a la subjetividad de la adolescente, el desenlace es la exclusión de la joven que pasará a otra escuela. Podemos situar un proceso que consideramos culmina con el efecto segregación de aquello que no puede ser regulado simbólicamente ni alojado, sino solo parcialmente por los agentes en el colectivo escolar.

8.4 La transferencia en la intervención de Psicólogos-as en las escuelas y sus efectos

Retomando argumentos expresados en el recorrido de investigación de las prácticas de Psicólogos-as en las escuelas (Bayeto, 2014) remarcamos en esta construcción la importancia de la **transferencia** como concepto y sus implicaciones en la práctica profesional desde el Psicoanálisis, y su papel en los efectos de inclusión de los adolescentes en el lazo educativo ante situaciones emergentes. La experiencia con Josefina nos muestra cuando la profesional se autoriza a poner en funcionamiento los efectos de la palabra ante la emergencia de las actuaciones de adolescentes y frente a la perplejidad que genera en la institución (2014), a su vez problematizar los obstáculos de la práctica en juego en el escenario escolar del periodo actual.

Esto nos lleva a afirmar con Lacan la relevancia del concepto de **transferencia** y sus alcances en la tarea desde nuestra perspectiva. Para este autor: “...*Este concepto está determinado por la función que tiene en una praxis...*” (Lacan, 1993, 1964, pp.130) y llega a sostener en favor de la lógica inconsciente que pone en movimiento lo siguiente:

[...] indiqué que era necesario ver el inconsciente como los efectos de la palabrasobre el sujeto, en la medida en que dichos efectos son radicalmente primarios que el status del sujeto en tanto que sujeto propiamente está determinado por ellos [...] (1993,1964, pp. 132)

La puesta en funcionamiento de una lógica inconsciente en la intervención de la Pga respecto de la estudiante y el particular lazo con el Otro

en conflicto, encarnado por su padre, habilitó movimientos que se pusieron en evidencia en el espacio de reunión abierto a la palabra entre varios actores.

La apertura que generó la intervención previa de la Pga con Josefina generó condiciones de posibilidad que la instancia protocolar dejó de lado en un principio, la conversación con la joven y la familia sobre la base de este factor potenciador del vínculo educativo. El llamado a su tía y la entrevista acordada con su papá pudo destrabar inicialmente el problema que parecía sin salida. La no contestación de la GPA, y la falta de respuesta de las instancias ministeriales dejaba en descubierto la debilidad del sistema y la ineficacia del *discurso burocrático*.

Se habilita la intervención profesional orientada a la recomposición del vínculo con el padre y el contacto con un familiar que funcionara como instancia intermedia. Esta viñeta destaca la incidencia favorable de las entrevistas como intervención de Psicólogos-as, en dicha recomposición. Como venimos sosteniendo en nuestra investigación de la práctica efectiva de Psicólogos-as en las escuelas (2014), la **transferencia** es aquello que promueve el mismo dispositivo de entrevistas, la mediatización de la palabra para poner un coto a aquello que emerge bajo una modalidad impulsiva (2014) y promueve un horizonte de trabajo.

Lacan plantea:

[...] El inconsciente es los efectos que ejerce la palabra sobre el sujeto, es la dimensión donde el sujeto se determina en el desarrollo de los efectos de la palabra, en consecuencia el inconsciente está estructurado como un lenguaje
[...] 1993,1964 (pp.155)

En la trama subjetiva, la adolescente transita una vivencia de inestabilidad, criada por su abuela y tía en el interior del país donde vivió prácticamente toda su vida, luego de haberse ido la madre de la casa. En esta nueva etapa aparece enfrentada a un padre, con quien intenta recuperar el

vínculo pero que no puede afirmarse en su figura parental, generando inestabilidad en el lazo expresado en el debilitamiento de su autoridad. En este marco emergen las situaciones en las que este reacciona de manera violenta. El trabajo de la Pga se encaminaba a promover un reordenamiento simbólico, que solo tuvo eficacia provisoria y en la intervención de la urgencia, pero a posteriori desde la institución no se logró sostenerla desde el trabajo educativo, entre otras cosas por la inseguridad que generaba en el directivo frente a las distintas situaciones que se presentaban con la adolescente.

La eficacia de la **transferencia** se expresó en su capacidad dar respuesta por parte de la Pga en la escena descripta, pero no fue suficiente para generar condiciones favorables en el resto de los actores para el sostén de su escolaridad más allá del ciclo lectivo.

Ciertas posibilidades que ofrece la intervención de la Pga fue a partir de las situaciones emergentes, ofrecer alojamiento del Otro para el sujeto, con posibilidades para su estabilización haciendo campo en la subjetividad de la joven (2014). No fue posible la construcción colectiva de un lugar para el sujeto ni un tratamiento de su posición en perspectiva temporal. La Pga en el espacio de conversación consigue ubicar su papel, a partir de ponerse de manifiesto una lógica inconsciente que se evidencia como potencial de su acto. Se visibiliza que a partir de la intervención previa en la trama íntima familiar con el padre, y la lectura colectiva en el espacio, un camino posible al trabajo en la escuela.

El pasaje del **síntoma** social enmarcado en la *violencia intra-familiar* y sus dispositivos de gestión frente a la posible vulneración de derechos, da lugar, vía la lectura del caso, a comprender la dimensión subjetiva que el **síntoma** despliega en el relato durante la reunión SAI y ofrece alternativas de abordaje. El espacio de conversación permitió historizar y definir intervenciones posibles para dar tiempo al proceso de la conflictiva paterno-filial. Sin embargo la no continuidad del trabajo con este dispositivo de conversación dejó sin abordaje

al obstáculo institucional que actuaba como factor de segregación para con la alumna.

Retomando la cuestión de la función profesional, definida por nosotros en el capítulo 7, respecto de la Pga y su relación con la inclusión de la estudiante en el lazo educativo, podemos decir que el ejercicio de la misma tuvo un efecto favorable en el complejo vínculo con su padre en la primera instancia de intervención. La producción de **transferencia** fue el medio necesario para generar posibilidades de acompañamiento a la dificultad planteada, dificultad que se agudizará habida cuenta de la situación emergente desencadenada. De este modo se generó la posibilidad de una nueva intervención en el lazo parental que facilitó el lazo educativo durante un tiempo.

La **transferencia** y sus efectos desde nuestra perspectiva dan cuenta de la función de Psicólogo-as en su práctica, en contraste con el caso construido en el Capítulo 7, en que mostramos cuando dicha función fuga, o en el Capítulo 6, y cuando además se desplaza en otro actor institucional de acuerdo a la posición profesional y a las condiciones discursivas cristalizadas.

En esta experiencia damos cuenta cuándo por parte de la Pga la eficacia de su función profesional a partir de la escucha y el trabajo con la palabra se verifica por sus efectos, en base a la **transferencia**. La misma, como fuimos desarrollando en esta tesis, se pone en marcha alojando al sujeto en la trama significativa y discriminando aquellos que lo instala en una categoría estigmatizante.

En las prácticas de Psicólogos-as, que se instalen **transferencias** es la condición de posibilidad de trabajo para reorientar al sujeto, y aquello del orden inconsciente que se expresa en el **síntoma**, pueda encontrar un cauce a partir de la intervención del agente (2014). No obstante que hubiera **transferencia** entre Pga y adolescente, no fue posibilitador del despliegue horizontal de la **transferencia** de trabajo entre pares, con docentes y directivos, y en función del

trabajo educativo con la estudiante, lo cual como iremos analizando en adelante fue el obstáculo.

En una primera etapa de nuestra investigación habíamos señalado que la trama de sostén entre varios agentes mediante una **transferencia** reticular (Coccoz, 2003), era condición necesaria para el sostén simbólico de los estudiantes en el contexto institucional (2014). La no continuidad del dispositivo que describimos impidió el fortalecimiento de esta dimensión **transferencial**, que opera en el registro simbólico e imaginaria del colectivo de los agentes, con chances incidir en el desencuentro entre el DOE y la Vicerrectora. Los efectos de la palabra de la adolescente y su padre, era un punto de partida pero no se constituyeron en un movimiento definitorio. El anudamiento de la dimensión institucional, necesario en la intervención, que incluye a los demás actores, y en este caso la posición resistente de la Vicerrectora, fijada en la derivación y poco dispuesta a sumarse al trabajo efectivo con la estudiante, deja inconcluso el propósito de acompañamiento efectivo conjunto con los otros actores institucionales, habiendo quedado enunciado en la reunión SAI una estrategia que después no se sostuvo.

8.5 Responsabilidad civil o ética profesional en el dilema del funcionario

En el marco del espacio colectivo de la SAI en que la Pga decide realizar los movimientos que permiten salir del dilema inicial, esperar la contestación de la GPA (que no llegaría en el transcurso de la jornada tampoco) al igual que las otras instancias consultadas por la Vicerrectora (que no dejaron indicaciones alternativas respecto del proceder institucional), no fueron una alternativa viable. Sí lo fue la puesta en acto de la Pga, tomar contacto con el padre y la tía, conjuntamente con la adolescente con quien sostenía un vínculo **transferencial**.

Esta fue la opción ante dilema en relación a la legalidad respecto de la responsabilidad del funcionario, ya que la adolescente al irse de la casa la escuela pierde la referencia del interlocutor, en este caso el familiar agente del maltrato, y que la institución tuvo que denunciar por *protocolo*. En el lugar de vacío respecto de la tutela de la joven, la Pga con el respaldo de los profesionales presentes, y contando con la **transferencia** de su lado puede reorientar la estrategia al segundo día en que la situación de urgencia se produjo nuevamente.

La cuestión de la responsabilidad civil, uno de los temas de fondo en la preocupación de la escuela, encarnado en la Vicedirectora, visibiliza la impotencia de los agentes, que activaron el **malestar** institucional, en el que no se contempló en una primera instancia lo previamente trabajado con la Pga ni tampoco el lazo educativo con los docentes como vía de sostén y abordaje de la situación. El eje en el marco legal desde el discurso jurídico puso en escena el desplazamiento del problema educativo y la impotencia a que los agentes es llevada.

Como afirman autores que abordan el fenómeno de la judicialización de los problemas educativos (Bruner, Martínez, Galli, 2018), un aspecto relevante de lo que mostramos se enmarca en lo que caracterizan como un proceso en el cual las instituciones escolares están atravesadas por la preponderancia de una perspectiva jurídica de la responsabilidad respecto de una responsabilidad ético-política (2018), cuestión que introdujimos en el Capítulo 3, en el contexto de las políticas públicas del periodo estudiado. Este fenómeno de época conlleva asumir una serie de **tensiones** implicadas en los episodios que emergen tal como se despliega en Josefina. Dicha judicialización produce según estos autores, una debilidad en la escuela y una pérdida de su capacidad y autonomía pedagógica. Se instala como un elemento decisivo a la vulnerabilidad institucional en las escuelas en el período estudiado según nuestro enfoque.

En este desplazamiento, en el que aspecto jurídico se pone por delante del pedagógico aparece desde estos autores entronizada la cuestión legal de la responsabilidad civil, figura del derecho administrativo (2018). Dicha lógica que involucra la acción profesional en el ejercicio de sus roles y funciones, según las presiones **normativas** que estamos visibilizando en este estudio, trae a la escena la figura del funcionario público, en el marco de lo que caracterizamos en el Capítulo 4 como la dicotomía del funcionario y el profesional como dilema en la práctica (2017).

En el fondo de la cuestión, en que la institución se ve llevada a gestionar la dificultad de la adolescente y la situación de violencia *intra-familiar* que se desencadena, queda por delante el imperativo de actuar en favor de la joven, poniendo prioridad dos elementos que la responsabilidad institucional de los agentes tienen que discriminar y ponderar en su acción: la presencia del maltrato hacia la joven y su tutela transitoria en el momento en el que se presenta la situación emergente. En la responsabilidad legal de los agentes ante la presunta vulneración de derechos, reaparece la presión por la responsabilidad civil ante la no respuesta resolutoria de la GPA, y en que la joven decide a irse de la casa del padre.

Desde la posibilidad de comprender en qué contexto se inscribe la escena protagonizada por Josefina y la posibilidad de operar más allá de los enunciados procedimentales, apelando a la potencialidad del vínculo educativo por parte de la escuela, y en el marco de la **transferencia**, se dio el paso necesario que permitió salir del dilema en una primera instancia a través de la re-lectura colectiva de la presunta vulneración.

La ética que orientó la acción implicó un posicionamiento que se inscribe simbólicamente en otro registro, como señalaremos en el siguiente apartado, que no es el del imperativo moral de la norma, el cual no estuvo

exento de ser sostenido ante las presiones institucionales debido al riesgo de intervenir en los bordes de la legalidad jurídica en la labor del profesional.

8.6 De la moral regida por el protocolo a la ética profesional: los-as Psicólogos-as entre el encargo normativo y el ético

Todo lo que rodea la acción institucional de poner en marcha los procedimientos correspondientes, producidos por la Vicerrectora que dieron lugar a la participación de la GPA, cuyo alcance se evidenció insuficiente para el acompañamiento de la joven, se inscribe en la lógica gobernada por lo que involucra un encargo desde lo administrativo descripta en el Capítulo 6. Sin embargo, para dar cuenta de la posición y problematización del lugar de los-as Psicólogos-as en las escuelas, y los efectos de su intervención queremos introducir cómo se vincula ésta a los imperativos instituidos.

En Psicoanálisis desde la perspectiva freudiana ubicamos dentro de la línea del Superyó³² a la instancia que se establece en la subjetividad como conciencia moral, y que en lo social se encarna en mandatos que regulan relaciones entre los sujetos de una comunidad (Freud, 1992, 1923) (Lacan, 1988, 1953-4, 1962). De este modo que el imperativo de la norma y la acción motorizada por “el bien” supuesto se opone aquí con al acto³³ del profesional que situamos en nuestra construcción regido por el *discurso del analista*. El movimiento discursivo abordado y definido por nosotros en el Capítulo 6 requiere ser ahora ubicado a partir de la caracterización de los movimientos del

³² El Superyó en Freud es una de las instancias enunciadas en su segunda tópica del aparato psíquico. Su función es comparable a la de un juez o censor con respecto al yo. Freud considera la conciencia moral, la auto observación, la formación de ideales, como funciones del superyó. (Laplanche, Pontalis, 1981) Consideraremos particularmente en este trabajo la perspectiva de Lacan quien plantea que el Superyó es un imperativo que no es otro que el imperativo categórico kantiano. (Evans, D. 2013)

³³ Acto: Lacan traza una distinción entre la simple conducta que es propia de los animales y los actos que son de orden simbólico y atribuible a los sujetos humanos. Una cualidad fundamental del acto es que al actor se lo puede hacer responsable de él, el concepto de acto es un concepto ético. (Evans, D. 2013)

agente, la Pga regidos por una ética³⁴ que toma en cuenta la implicación en su acto y los efectos de la palabra en la subjetividad (1993, 1964).

Respecto de esta cuestión Hebe Tizio plantea:

[...] El acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable, y hacerse responsable quiere decir, como ya se señaló, sentirse concernido. Frente a las consecuencias del acto se juega la posición ética de cada uno [...](Tizio, 2003, pp.180)

Vemos aparecer la dimensión ética de la intervención profesional por parte de la Pga en la que asume su lugar relevante para abordar la singularidad del caso y su responsabilidad en el mismo. La moral de la norma, en la que establecen pautas y reglas para que sean cumplidas por la vía del procedimiento se opone aquí a esta posición ética, que se orienta a la inclusión del sujeto en el lazo, más allá de la norma que manda al imperativo establecido.

Esto muestra el viraje necesario desde la posición de los-as Psicólogos-as, tal como la entendemos en esta perspectiva, que suponen un movimiento que va de la primacía de la moral y del Superyó al acto en un sentido Psicoanalítico, dicho giro está ligado a apuesta del trabajo con la palabra, que es del orden de la ética (1997, 1964).

El Superyó aparece en los enunciados establecidos pero en su pretensión totalizante y universal, dejan de lado la singularidad y sus avatares, cuestión que involucra a los agentes en su toma de posición, y asumiendo las consecuencias de sus actos. Proponemos aquí el contrapunto de una posición sustentada en la moral regida estructuralmente por el Superyó, encarnada por

³⁴ Ética. En psicoanálisis y su modo de dirigir la cura hay implícita una posición ética, sea que el analista lo admita o no. Esa posición ética del analista es más claramente revelada por el modo en que formula la meta de la cura... La ética se relaciona con el deseo. Lacan lo resume en una pregunta ¿has actuado conforme al deseo que te habita? El contrasta esa ética con la ética tradicional de Aristóteles, Kant, y otros filósofos morales. La ética tradicional irá en torno al concepto de Bien y propone diferentes bienes que compiten entre sí por la posición de Bien Supremo. Pero el psicoanálisis ve en el Bien un obstáculo en la senda del deseo. (Evans, D. 2013)

las lógicas instituidas y sus enunciados protocolares, al de una ética cuyo acto es regido por la orientación a la subjetividad del estudiante y por la implicación de la profesional en la **transferencia** como vemos en la Pga, con sus alcances y sus límites.

Bajo la lógica del Superyó, el discurso le es impuesto al sujeto desde el Otro, que recoge y aplica los enunciados anónimos que se imponen. En la lógica del acto profesional comandado desde una ética, el agente asume una posición respecto de aquellos que el sujeto demanda y una lectura de la misma. Lo que muestra el caso de la adolescente en la escena, algo del orden de la enunciación del sujeto en la misma cobra sentido cuando se despliega en el relato de su historia a la Pga.

Paradójicamente la acción profesional regida por el registro del Superyó, que encarna el principio moral de la norma de los agentes escolares, en la figura de la Vicerrectora, produce rechazo respecto de la subjetividad de la estudiante y corrimiento en su responsabilidad respecto de sostener el vínculo educativo. Cuestión que se evidencia en la reunión y su no participación activa.

8.7 Acerca de los dispositivos de conversación y las prácticas de Psicólogos-as y otros profesionales, docentes y directivos.

En el recorrido planteado a través de los últimos capítulos, en los que la construcción de casos paradigmáticos tuvo en la mira la práctica de Psicólogos-as, el problema de los alcances de sus intervenciones y el encargo institucional de las **normativas**, dieron la chance de ver al mismo tiempo, como telón de fondo en las intervenciones del ASE, espacios conjuntos diversos en los que emergió en uno u otro aspecto del trabajo institucional lo que posibilitó atravesar la dificultad de las demandas. Y que cabe en esta construcción dar cuenta.

Cuando ponemos el foco en los espacios colectivos de conversación producidos en las tres unidades de análisis presentadas en los últimos capítulos, dimos cuenta de la posibilidad generar condiciones de lectura. En este último en particular destacamos los movimientos en favor de la subjetividad vía la **transferencia** por parte de la Pga, y dando respuesta a una situación emergente bajo las características de urgencia.

Se visibilizó un movimiento alternativo a lo que marcaba el *protocolo*, instrumentado paralelamente por la Vicerrectora, que se derivó de la oportunidad de profundizar en la singularidad del caso. La experiencia de conversación bajo el dispositivo SAI, aun cuando el mismo tenía un propósito diverso al trabajo con urgencias, permitió pensar entre varios actores las alternativas de la estrategia. En esta experiencia se produjo un encuentro posible y la apertura del trabajo por medio de la reflexión marcado por la dimensión ética, a partir de, por un lado de hacer campo en el sujeto y al mismo tiempo de producir circulación de la palabra entre varios profesionales (Di Ciaccia, 2002, Asquini & Nejamskin, 2005, Bayeto, 2014).

Recuperar la potencialidad de la dimensión ética en el trabajo de la Pga no fue sin poner en valor el recurso simbólico de esta puesta en común entre varios agentes. Dicho soporte técnico (Brignoni, 2018) a la práctica en la escuela consistió en sostener el caso, dando paso a la autorización del estilo profesional y asumir la apuesta haciéndose los participantes responsables de los efectos que la intervención podía producir, y de la falta de garantías de su resultado. Con el consentimiento tácito y en presencia de actores profesionales internos y externos, AP, tutores, profesionales, PE y referente de PREEEMyP, junto a la Vicedirectora, se produjo un dialogo abierto que permitió cernir el problema, más allá de los imperativos **normativos** universales que no contemplaban la subjetividad y la singularidad.

Allí se puso en evidencia la oposición de los criterios, el de la Vicerrectora por un lado desde una postura reglamentarista, y el de la Pga y los demás profesionales trabajando con las alternativas de acción por el otro. Dicha línea de intervención desde el equipo ASE se hacía cargo simultáneamente de una experiencia de encuentro con lo real de la experiencia en la urgencia, del desajuste evidenciado, y asumiéndolo como **síntoma**, e interrogándolo y orientándose en la escucha, la acogida y con el acto en el sentido Psicoanalítico como horizonte.

Esta escena nos permite ubicar entonces la función del dispositivo de conversación y su metodología, tal como lo enuncia Aromi (Aromi, 2003). En el contexto de las funciones y roles institucionales, así como desde la inscripción disciplinar y profesional de los actores intervinientes, la misma nos muestra los límites frente a la irrupción del acontecimiento en su complejidad, pero también de sus posibilidades.

Dice Ana Aromi.

[...] La conversación es el nombre que recibe el dispositivo que se utiliza en el Campo freudiano para debatir en el registro clínico cuando se busca dar el máximo juego a la reflexión, al comentario a las preguntas y no a la escucha pasiva. El dispositivo de conversación tiene reglas de organización, simples y precisas [...] (2003 p.p 120)

Recogiendo una observación de Jacques Alain Miller plantea:

[...] `Una conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quien lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significante varios participan en lo mismo. Por lo menos esa es la ficción de la conversación: producir no una enunciación colectiva sino una asociación libre colectivizada, de la cual esperamos cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien los significantes de otros me dan ideas, me ayudan finalmente

resulta, a veces, algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectiva inédita' [...] (2003 p.p 120, Miller, 2002 p.p 15)

Sin embargo el punto ciego no abordado desde el equipo ASE pudo ser no haber tomado nota de que el efecto favorable era meramente transitorio en el marco del **síntoma** institucional, a saber la escisión de criterios Pga-Vicerrectora, y la no visibilidad de la AP como miembro del DOE que podía también operar. Tampoco tuvo continuidad en la apertura conjunta a los actores de la escuela en el sostén de la estudiante y el trabajo con las dificultades que se continuaron presentando. Esto derivó en la exclusión de la joven, en la que primó el criterio de la Vicerrectora, que no la podía sostener en su dificultad.

La no posibilidad de sintomatizar el **malestar**, reabrir preguntas e incidir en el reordenamiento de roles, que como vimos en los capítulos anteriores tienen, como efecto frecuentemente destinos de fuga y desplazamiento de la función del agente profesional en relación al sujeto estudiante. Trabajar la cuestión de los criterios y la orientación del trabajo educativo, apelando a la potencialidad del dispositivo no fue posible, y prevalecieron los desencuentros en la convocatoria al equipo ASE. El espacio de reuniones SAI se continuó haciendo en la escuela en el turno mañana, en los que no se encontraba la Vicerrectora. No se generaron las condiciones de posibilidad de abordar conjunto de seguimiento de Josefina, la no continuidad en el abordaje metodológico con los mismos actores culminó con el efecto segregativo y de exclusión del lazo escolar con la joven. La propuesta iniciada no enlazó simbólicamente a la Vicerrectora, el punto de dificultad fijó el **síntoma** en la posición burocratizada que explica a repitencia y la salida de la escuela de la joven. La AP asimismo como miembro del DOE no incidió la situación Josefina en esta dimensión clave del trabajo.

Esto nos lleva dar cuenta sobre los aspectos que inciden en sostener los dispositivos de alojamiento y sus implicaciones éticas, relacionadas con la responsabilidad en sentido subjetivante, que no se reduce a la responsabilidad

civil, a la del funcionario público, ni a la del cargo profesional. La continuidad de los espacios en que pueda ser posible la reflexión clínica en las instituciones, tiene el potencial de la manifestación y el despliegue de la palabra para instalar un tiempo de comprender y de lectura necesario.

Producir una incidencia en las distintas dimensiones del **síntoma** está en el horizonte de la función de Psicólogos-s y otros profesionales que abordan las demandas. Su propósito es enlazar el **síntoma** subjetivo de los jóvenes estudiantes en su anudamiento al **síntoma** social, cuyo dispositivo de gestión en el ámbito escolar queda reducido al *protocolo* y a las posibilidades menos eficaces de que agentes externos puedan operar. En este caso los profesionales del CDNNyA, que en esta escena aparecen atravesados a los desacoples del sistema y el exceso de demanda, se evidencian limitados en incidir favorablemente en la situación familiar presentada.

Una relectura de dichos **síntomas** sociales, enmarcadas en cuestiones que los docentes suelen manifestar no poder sostener, y son reenviados a los profesionales del DOE, y sucesivamente a una cadena de operadores, requiere la tramitación del **síntoma** institucional de *la disyunción* entre lo *administrativo*, que visibilizamos como encarnado por el discurso jurídico de la responsabilidad civil y *lo pedagógico*.

Una vía para su tratamiento en las prácticas de Psicólogos-as, como hemos argumentado en este capítulo, es la restitución de la potencialidad de los agentes profesionales a partir de la producción de **transferencias** en el trabajo colectivo a partir de la palabra, y la constitución de espacios que funcionen como dispositivos de conversación y soporte técnico. Particularmente aquellos como el de reunión SAI que se conforman entre varios agentes internos de la escuela que cuenta con la presencia de profesionales externos. Estos dispositivos favorecen efectos de visibilización y potenciación del trabajo de Psicólogos-as y del DOE, produciendo articulaciones con directivos necesarios

para contener los efectos de segregación que se producen con ciertos estudiantes que expresan dificultades que generan impotencia y rechazo en los agentes escolares.

8.8 Psicólogos-as en los DOE y su práctica: entre la política educativa y la política del síntoma

El ingreso a la práctica profesional a través de situaciones singulares en las situaciones presentadas con estudiantes nos permitió ubicar el **síntoma** en sus tres dimensiones en cada una de ellas y nos mostró una sintonía fina de los problemas que se plantean. Nos brindó así una orientación de trabajo posible a los-as Psicólogos-as y otros profesionales del DOE.

Profundizamos en clave micro-política las cuestiones planteadas en los primeros capítulos contrastando lo que se enuncia desde la política educativa del período estudiado, para su análisis apelamos ahora a la perspectiva teórico clínica del Psicoanálisis con la construcción de casos.

Nuestra aproximación teórica, su metodología y los hallazgos a los que arribamos nos llevan proponer al **síntoma** como horizonte de la práctica, y por ende como política. Lo presentamos como eje organizador de las intervenciones de Psicólogos-as a partir de lecturas del trabajo con estudiantes y docentes, y guía de acción alternativa a los efectos paradójales que se plantean consecuencia de **tensiones** que hemos ido situando.

La inclusión escolar que la política propone en tanto regida por *el discurso del amo*, atraviesa como vimos diversos avatares en su aplicación para las prácticas que estudiamos, de acuerdo a los modos particulares en que se tramitan las situaciones emergentes en los escenarios, durante el abordaje específico por parte de los profesionales y los agentes educativos en general. Allí se producen tanto movimientos favorables a la inclusión del sujeto en el lazo educativo como fijaciones a posiciones expulsivas que en este momento

histórico se afirman en un *discurso burocrático*, como hemos desarrollado, y configuran puntos ciegos.

Sostuvimos en cada uno de los casos construidos cómo la incidencia del **síntoma** en las prácticas tiene consecuencia en la inclusión efectiva del sujeto en el lazo educativo, más allá de los principios **normativos**. Situando en el centro de esta tesis las implicancias que tiene para los agentes profesionales la *disyunción administrativo-pedagógico* como **síntoma** paradigmático.

De este modo la práctica de Psicólogos-as y otros agentes que recogen la demanda de aquello que “no marcha” y se constituye en un obstáculo en las escuelas, el trabajo con esos impases nos ofrecieron la chance de dar cuenta de algunas claves conceptuales y cómo entendemos aquí la política del **síntoma**.

Siguiendo a Miquel Bassols (2007) planteamos que si hay algo se pone de manifiesto en la actualidad es que toda práctica clínica, incluso la que se pretenda más neutra y objetiva, depende de una política.

El término política de esta manera lo utilizamos como dirección de una intervención y su lectura, en el que tomamos registro de los resultados de la misma. A su vez involucra una ética como hemos dado cuenta en este capítulo en los efectos del acto profesional

En el contexto de modelos de gestión neoliberal reafirmamos la importancia de una posición ético-política que tenga en cuenta un posicionamiento en favor de la inclusión del sujeto en un lazo educativo.

La política educativa como factor de incidencia en las prácticas nos requirió un trayecto argumental en el que hemos podido vincular algunos de los problemas que atraviesan a Psicólogos-as, y de qué manera se expresan en los escenarios concretos e involucra a distintos agentes. La textura de los casos nos aportó aspectos claves que hemos expuesto, lo cual nos lleva a sostener a su vez con el autor mencionado que “no hay clínica sin política” (Bassols, 2007).

Conclusiones

En este capítulo la situación que se construyó como caso de la estudiante a quien llamamos Josefina nos permitió ingresar desde la singularidad de una experiencia de urgencia por *violencia intra-familiar* en la cual la joven decide irse de su casa y presentarse en la escuela anunciando dicho propósito. La joven vivía con su padre quien la agredió físicamente en ocasión de un conflicto del cual participó la mujer de él.

Desplegamos en el relato la activación por parte de la Vicerrectora del *protocolo* de actuación institucional correspondiente el primer día del acontecimiento emergente, logrando la intervención de la GPA del CDNNyA quienes intervinieron generando un acuerdo con la joven y el padre para que volviera a su casa y confirmando su tutela. Sin embargo al día siguiente se volvió a producir el mismo suceso en que la joven se niega a volver con él, y dicho organismo y otras instancias de autoridad educativa no ofrecieron respuesta. Con la presencia del equipo ASE, y en ocasión de un espacio institucional de reunión llamado SAI con distintos actores del DOE y equipos externos, se analiza la dimensión subjetiva del **síntoma** y la trama emocional de la joven abordada por la Psicóloga desde antes que se produjeran los hechos.

La profesional venía trabajando en el vínculo que presentaba dificultad fundada en que la joven pasó a vivir con él poco tiempo atrás pero se crió y vivió en la provincia de Corrientes con su tía y abuela, ya que su madre se había ido de la casa cuando era bebé. Conocer el trabajo previo de la profesional permite apelar a una estrategia de comunicación con la joven y su padre, y a su vez pidiendo a una tía que pudiera alojarla transitoriamente. Dicha decisión asume la escuela ante la dificultad de la responsabilidad civil, cuestión que estaba en el trasfondo de la dificultad de los agentes escolares. Se pone en evidencia el contraste en el modo en que insiste resolverlo la Vicerrectora a diferencia de la Pga en el marco del espacio instituido.

Damos cuenta de la *violencia-intra-familiar* y la vulneración de derechos de jóvenes regidos por el estatuto de **síntoma** social con sus dispositivos de gestión como clave teórica. Analizamos la cuestión de la generalización de las problemáticas y la eficacia en principio transitoria y luego nula de los operadores del **síntoma** en la figura de los profesionales de protección de derechos y su intervención en urgencia, en el marco de un sistema que al no responder acusa la sobredemanda.

La posibilidad de apelar a un dispositivo de conversación como soporte técnico y la puesta en valor de la dimensión ética del abordaje abrió posibilidad del acto profesional por parte de la Psicóloga.

Lo que se trabajó en ese dispositivo evidenció distinciones y dimensiones del ejercicio de la responsabilidad como problema ético y político, ilustrando la dicotomía del funcionario del profesional como dilema de las prácticas formulado en el Capítulo 4. Visibilizó la judicialización de los problemas educativos que entroniza la responsabilidad civil y debilita la autoridad de los agentes educativos particularmente en situaciones emergentes, pieza que abona a la vulnerabilidad institucional. Manifestó la diferencia entre la moral regida por el imperativo de acción gobernado por una lógica del Superyo y la norma, a diferencia de la responsabilidad regida por una ética que se hace cargo del vínculo **transferencial** previo y encarnado en el compromiso de trabajo con la joven.

Desplegamos la importancia de la **transferencia** como concepto y expusimos cómo motorizó posibilidades tomando en cuenta la pregunta de esta investigación acerca de los márgenes con que cuentan los profesionales, teniendo en cuenta las prescripciones para la escuela y específicamente ante situaciones de urgencia. Se retoman enunciados desplegados en nuestra primera etapa de investigación que puso de relieve el papel de la **transferencia** en la tarea de Psicólogos-as. En esta experiencia toma una forma particular el modo

en que la profesional se autoriza a poner en funcionamiento los efectos de la palabra ante la emergencia de las actuaciones de adolescentes y frente a la perplejidad que generaba en la institución. Siguiendo la puesta en funcionamiento de la lógica inconsciente que entró en juego y el particular lazo de la joven con el Otro en conflicto, encarnado por su padre, la Pga habilitó los movimientos posibles que se pusieron en común en el espacio de reunión abierto a la palabra entre varios actores. Se remarca aquí la posición de Lacan que plantea que es necesario ver el inconsciente como los efectos de la palabra sobre el sujeto, en este caso los efectos del trabajo de la palabra por parte de la Psicóloga. Es allí que se evidencia su función en relación a los movimientos de sujeto a partir de su praxis, dimensión esencial de su tarea.

Esta experiencia nos permitió conceptualizar el dispositivo de conversación y situarlo como complementario a otros como la entrevista, utilizado por profesionales Psicólogos-as, que nos permite debatir en el registro clínico dando máximo juego a la reflexión. Necesario para la lectura de dimensiones del **síntoma** en el trabajo desde el DOE y otros profesionales técnicos conjuntamente con directivos.. A través de lo cual emerge la posibilidad de sintomatizar el **malestar**, reabrir preguntas e incidir en los reordenamientos de roles y funciones, con chance de generar movimientos alternativos a la fijación del *discurso burocrático* que impone la época en las escuelas y producir la emergencia del *discurso del analista*.

Definimos así la política del **síntoma** como aquello que rige una orientación de trabajo desde nuestro marco teórico y metodológico inspirado en el Psicoanálisis. Nos ofrece además la posibilidad de aportar desde una perspectiva transdisciplinaria para comprender la política educativa del período estudiado y sus efectos en los escenarios actuales.

Conclusiones Generales

Tensiones y dilemas de Psicólogos-as en sus prácticas: incidencias de la disyunción entre lo administrativo y lo pedagógico como síntoma educativo

1. Las prácticas de Psicólogos-as del DOE en un marco de debates: problema de investigación, objeto de estudio y estrategia metodológica:

En nuestro proceso de investigación de una década hemos abordado en profundidad las prácticas profesionales de Psicólogos-as en el espacio institucional del DOE en escuelas secundarias públicas de la CABA, atendiendo a un problema complejo que fuimos configurando en el recorrido circunscribiendo dos etapas.

Una primera etapa (2009-2014) en que el punto de partida de la práctica de investigación fue asumido desde la posición del Psicólogo en una escuela media que atiende población de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y subjetiva. Allí se abordaron como unidades de análisis tres situaciones que se construyeron como casos en una escuela en el trayecto de tres años de trabajo de un equipo DOE con estudiantes y en interacción de otros agentes educativos.

En el contexto del crecimiento de cargos de Psicólogos-as en las escuelas del Gobierno de la ciudad y otros profesionales para atender la emergencia de situaciones que se comienzan a plantear masivamente con los estudiantes y ante los cuales los docentes se declaran des-instrumentados, comenzamos a situar lo relevante del problema. En el mismo **las prácticas profesionales se presentan en un marco de tensiones entre las normativas que define sus funciones y las demandas que enmarcamos como formas de presentación de las subjetividades adolescentes en el ámbito escolar.**

Llegamos a través del trabajo de campo en la escuela aborda al análisis del **síntoma** institucional que nos permitió utilizar como clave de lectura, dicha

expresión se nos presentó como una **disyunción** entre *la convivencia y lo pedagógico*. En esa etapa de investigación pudimos presentarlo como **síntoma** educativo paradigmático de dicho momento histórico.

En nuestra segunda etapa de investigación (2015-2019) en base a nuevas prescripciones **normativas** para los profesionales del DOE y para la escuela en general, redefinimos el problema en base a fenómenos que fuimos situando en el marco de transformaciones institucionales y de política educativa. De este modo en el nuevo período estudiado 2011-2019, llegamos a ubicar una **disyunción** *entre lo administrativo y lo pedagógico* con efectos en las intervenciones que ocupan a los-as Psicólogos-as y demás integrantes del DOE, en particular ante demandas relacionadas con vulneraciones de derechos de adolescentes.

Nuestro objeto de estudio se construyó así en torno a las prácticas de profesionales de Psicólogos-as, en un campo de problemas que involucran a profesionales del equipo DOE, invocado por las **normativas** para afrontar el tipo de demandas que lo requieren, juntamente con otros docentes y directivos especialmente. En esta segunda etapa de la indagación ingresamos al trabajo de campo a través de tres situaciones singulares que se presentaron con estudiantes que eran abordados por la escuela, desde la perspectiva de trabajo de Coordinador del equipo ASE de una región, equipo de asistencia y orientación externo del Ministerio de Educación de la CABA. En dichas situaciones los Psicólogos-as, y otros profesionales del DOE pasan a ser parte de las instancias de intervención que las nuevas prescripciones indican.

El marco teórico epistémico desde el cual abordamos nuestro objeto de estudio se constituye desde una perspectiva transdisciplinaria en que intervienen diversas Ciencias Sociales, principalmente Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología, Ciencia Política y Psicoanálisis entre otras, a partir de una problematización de objetos de cruce entre las mismas.

Recurrimos principalmente al campo del Psicoanálisis en extensión y aplicación a los problemas educativos sirviéndonos de su concepción de sujeto del inconsciente que se constituye en el Otro del lenguaje y la cultura, y adoptamos como aporte fundamental la noción de **síntoma**, que sirvió para tomar en cuenta los órdenes o dimensiones social, institucional-escolar y subjetiva intervinientes.

La estrategia central de nuestra investigación es el estudio de casos múltiples, que se encaró en ambas etapas de investigación, con un modo de abordaje etnográfico desde una perspectiva clínica socioeducativa y adoptando asimismo el paradigma de inferencias indiciales como metodología.

De este modo los casos seleccionados los consideramos paradigmáticos de los problemas que se plantean para los profesionales y en particular los-as Psicólogos-as, teniendo en cuenta las nuevas modalidades de presentación del padecimiento adolescente en escuelas, y que se configuran, en el último período estudiado, como posible vulneración de sus derechos a ser evaluado por las escuelas según las resoluciones **normativas**.

Apelamos también **al análisis normativo, documental en perspectiva histórica**, que nos aportó elementos para sostener nuestras hipótesis explicativas respecto del período estudiado en clave de políticas educativas y de institucionalidad de las prácticas.

Asimismo se realizó un **abordaje cuali-cuantitativo** con entrevistas en profundidad de profesionales y funcionarios por una parte, y con el relevamiento *in situ* de 18 escuelas de una región, en que se indagaron distintas dimensiones y variables de las prácticas de los profesionales del DOE y el tipo de inserción de los-as Psicólogos-as desde un enfoque global.

Esta triangulación metodológica en la estrategia de investigación nos permitió a su vez arribar a una triangulación teórica. La consideramos no

obstante triangulación no-toda teniendo en cuenta la conceptualización a que arribamos no aspira a constituir un saber totalizante.

El contexto de debates en el que se configura nuestro objeto de estudio tiene su punto de partida en un escenario social específico, en el que se afirma una mirada pedagógica y social durante la crisis socio-económica en la Argentina post 2001. Allí el fenómeno de fragmentación del sistema educativo y la desigualdad surge junto a un sector social emergente, como población estudiantil que accede a la educación secundaria pública y que antes estaba al margen. Se plantean en el ámbito académico las relaciones *entre-cuidar*, *enseñar-contener*, y *enseñar-convivir*, en el contexto de una tradición histórica del nivel secundario de corte academicista y excluyente. Estos debates se definen con la puesta en marcha de políticas educativas de inclusión, con la instauración de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la CABA, con variadas estrategias de inclusión socioeducativas, y más tarde con a nivel Nacional con la sanción y aplicación de la Ley de Educación Nacional.

Situamos en segundo lugar una inscripción disciplinar de los debates que suponen las prácticas que estudiamos en el campo de la Psicología Educativa con el aporte del Psicoanálisis. Se plantean allí la necesaria perspectiva situacional, la constitución histórica del alumno como sujeto, en tanto sujeto de intervención en oposición a ser considerado un individuo desvinculado de los escenarios que habita. Desde la disciplina psico-educativa se remarca la necesidad de problematización del objeto y de la profesión, enfocada hacia la reorientación de los vínculos con múltiples actores, con dinámicas que ocurren en procesos particulares y en determinados escenarios, cuestión que hemos dado cuenta a lo largo de la tesis en base al estudio de situaciones de intervención concretas. Un diálogo disciplinar se plantea en este estudio entorno a perspectivas post-vigotzkianas principalmente, y de autores anglosajones, que remarcan la función de orientador educativo como agente de cambio y su rol de liderazgo en el ámbito escolar.

Destacamos el aporte de Edwards (2010) en cuanto a las prácticas expertas en situaciones de complejidad en la que plantea un “*giro relacional de la experticia*” que supone que los agentes profesionales, en lugar de seguir pautas institucionales establecidas en su tarea, su propósito es retransmitir aquello que es resultado de su conocimiento especializado y practica experta, trabajando con otros miembros y en dicha relación evaluar y negociar los logros resultado del trabajo con los sujetos de intervención durante las complejas tareas.

Desde nuestra perspectiva teórica **ingresamos al debate conceptual presentando nuestro aporte desde la orientación teórica del Psicoanálisis que da centralidad a la hipótesis del inconsciente**. Nos ubicamos en un **campo de problemas entre el Psicoanálisis y la Educación**, donde nos propusimos durante el extenso proceso investigativo, un ejercicio transdisciplinario para leer las prácticas de Psicólogos-as en los DOE. Dicho enfoque nos lleva a definir como entendemos las dimensiones de la vulnerabilidad en que se inscriben las mismas en las escuelas estudiadas: a saber la vulnerabilidad social, institucional-escolar y subjetiva, en el anudamiento de las cuales es que la práctica profesional del Psicólogo-a se ubica en la tarea conjunta con otros agentes.

2. Vulnerabilidades y prácticas de Psicólogos-as ante las estructuras de constitución subjetiva en el ámbito escolar.

En esta tesis resultó importante definir de qué hablamos cuando hablamos de vulnerabilidad y qué nos muestra esta categoría teórica, resultado del ejercicio transdisciplinario, de los sujetos los contextos y las instituciones.

Ubicar las tres dimensiones del **síntoma** es solidario con las tres dimensiones de la vulnerabilidad que situamos en estas tesis durante las intervenciones profesionales: la vulnerabilidad social, la vulnerabilidad institucional-escolar y la subjetiva

La primera etapa de investigación permitió visibilizar no sólo las condiciones de vulnerabilidad de la escuela que se abordó en el trabajo de campo desde el punto de vista social, sino en su dimensión institucional, su atravesamiento entre cambios e inestabilidades. Una dinámica particular en que se planteó el trabajo de un equipo de profesionales del DOE nos permitió ensayar algunas hipótesis explicativas del tipo de problemas planteados.

La vulnerabilidad social se expresó en la historia de la escuela y en la población que recibe desde su fundación (1996), que atraviesa el deterioro de un momento histórico crítico en términos económicos y políticos de la Argentina, con la exclusión de amplios sectores de la sociedad a fines de los años noventa, dimensión en que se inscriben los debates educativos mencionados (2014).

Hallamos que la vulnerabilidad institucional no está determinada por la carencia de recursos materiales del establecimiento ni por el espacio geográfico y comunitario en el que se halla, sino en las desregulaciones subjetivas tanto de los estudiantes como de los agentes escolares.

Las desregulaciones que situamos en ese momento eran producidas, a partir de la implementación de reglamentaciones ministeriales, por la caída de los marcos de sostén que ofrecían los sentidos fundacionales en que se inscribía la vida de la escuela desde sus orígenes, y le aportaban una identidad definida (2014) Identidad que se reflejaba en sus prácticas de enseñanza en contextos que se apartaban de ofrecer el modelo educativo tradicional de las escuelas secundarias, pero en las que en el que comenzaban a crecer las disrupciones de convivencia por parte de estudiantes.

Argumentamos que **la vulnerabilidad institucional puede ser una clave importante para comprender las situaciones que emergen con los estudiantes**, en tanto permiten comprender de qué manera se producen los desacoples entre la **norma** instituida por las reglamentaciones, o que se espera instituir y la ley que organiza las subjetividades, es decir aquellos aspectos

simbólicos e imaginarios que, a modo de ficción promotora del vínculo educativo, regulan las subjetividades de los agentes y de los sujetos en la particularidad de las escuelas. Observamos el impacto de la vulnerabilidad institucional en las situaciones que se presentan con los estudiantes, y nos propusimos profundizar cómo se manifiesta en el nuevo período estudiado.

En la segunda etapa de investigación (2015-2019) se hallan nuevos elementos que contribuyen a producir efectos de vulnerabilización institucional, evidenciados en la práctica de los agentes profesionales y otros actores de las escuelas. Se destaca el incremento de prescripciones formales introducidas en las regulaciones institucionales, las que producen desacoples que toman nuevas formas en la posición subjetivo-profesional de los actores, cuya incidencia en las intervenciones educativas ante las dificultades de los estudiantes ocupan a Psicólogos-as en estos ámbitos.

El aporte del trabajo del Psicólogo-a en las escuelas y su problematización se centra en gran medida en la intervención ante lo que presentamos como vulnerabilidad subjetiva, en el trabajo directo con estudiantes. Sostenemos la importancia de situar esta dimensión subjetiva de la vulnerabilidad que por una parte está ligada al desamparo estructural y originario del sujeto, que desde su constitución requiere del Otro, de sus cuidados, de su sostén simbólico. La vulnerabilidad subjetiva deviene del debilitamiento del lazo por efecto de distintos factores que convergen en la vida del sujeto adolescente, y según la estructura psíquica. Está presente en las modalidades cada vez más frecuentes de presentación de los adolescentes en la escuela en las que irrumpen manifestaciones íntimamente ligadas a la angustia como hemos presentado en distintos casos en este recorrido de investigación.

Nos detuvimos en su expresión en fenómenos que desde la clínica del Psicoanálisis denominamos *acting-out*, que englobamos dentro de la categoría de impulsiones (Rabinovich, 1992), y cuya aparición en las escuelas comenzamos a estudiar en la primera etapa de investigación. Los retomamos en

el nuevo período, de acuerdo a los modos de gestión institucional y profesional con la aparición de *protocolos*. Pusimos en relación así las cuestiones relacionadas con la singularidad de la constitución subjetiva y sus manifestaciones en adolescentes, con las modalidades de intervención y los dispositivos institucionales.

Pudimos apreciar los deslizamientos hacia donde comienzan a centrarse las prioridades en las intervenciones profesionales en las escuelas, en las que hallamos distinciones y relaciones entre la vulnerabilidad subjetiva en los adolescentes y la exposición a la vulneración de sus derechos, abordando demandas por *maltrato y violencia intra-familiar, y abuso sexual*.

Las dimensiones de la vulnerabilidad se manifiestan en las prácticas educativas y sus condiciones pedagógicas, teniendo en cuenta las manifestaciones del **síntoma** que se ponen en escena. Remarcamos por eso la dimensión institucional de los **síntomas** tal como se presentan en la escena escolar para señalar como inciden de modo relevante en las prácticas de Psicólogos-as.

En nuestra primera etapa **arribamos al análisis desde las estructuras de constitución subjetiva, en el marco de las cuales vislumbramos la posible la inserción de algunos estudiantes en el lazo educativo a través del trabajo de Psicólogos-as y del DOE**. Nos detuvimos un caso de *inhibición* y otro de *impulsiones*, analizando los problemas que plantearon en la escuela que se tomó como caso.

En base al caso Melina, que se presentó en la escuela como una estudiante que no hablaba, definimos su dificultad como una manifestación de *inhibición* desde la dimensión subjetiva, en el marco de estructura psicótica. Abordamos una serie de aspectos que, desde las prácticas educativas y profesionales, son relevantes la actividad de Psicólogos-as. Esta situación presentada demostró la importancia de situar esta estructura para elaborar orientaciones en relación al lazo educativo, es decir los vínculos posibles de la

adolescente orientados a los aprendizajes y no como un diagnóstico psicopatológico.

Dio cuenta cuándo las derivaciones automatizadas que se plantean para los estudiantes no contribuyen a mejorar su situación ni a alojarlos en la escuela, particularmente ante un clima institucional expulsivo. Se mostraron los efectos segregativos **síntoma** de la **disyunción convivencia-pedagógico**, que tomamos como herramienta de lectura del **síntoma**. Se evidenció cómo queda de lado lo educativo y sus posibilidades, los logros escolares y las potencialidades del trabajo sublimatorio. En consecuencia el rol del Psicólogo fue ineficaz por no poder orientar, y evitar la impotencia docente con sus efectos de rechazo y exclusión de la estudiante.

Con el caso Verónica comenzamos explorar una forma de presentación de las dificultades en los adolescentes como impulsiones bajo la forma de *acting-aut*, y que retomamos en la segunda parte de nuestra investigación.

Nos permitió introducir este aspecto del trabajo de Psicólogos-as en las escuelas ante una situación de profundo desamparo vulnerabilidad social y subjetiva de la adolescente. Siguiendo a Diana Ravinovich en las impulsiones algo de la pulsión se presenta en la clínica, el sujeto queda del lado de la actuación poniéndose de manifiesto una dificultad en la posibilidad de simbolización.

La experiencia de intervención con Verónica, permitió situar los indicios para afirmar cuando en qué condiciones las entrevistas, como dispositivo de intervención de Psicólogos-as valen la pena en el contexto educativo, haciendo campo en el sujeto, pero a partir del trabajo de distintos actores para producir una red de contención, constituyéndose en una práctica de entre varios actores. Dio cuenta a su vez de la instalación de **trasferencias** en el proceso de intervención, con el despliegue de lo que Cocoz (2003) llama modo de **transferencia** reticular.

La estrategia del Psicólogo de dar continuidad a las entrevistas en distintos momentos y no retroceder ante el *acting-out*, aun en situaciones de riesgo subjetivo, implicó en el contexto de la primera etapa de investigación una premisa sobre las posibilidades de motorizar el trabajo por la vía **transferencial**. Apostando al trabajo con la joven, su abuela, y docentes se generó una red, que incluyó a profesionales externos, en un contexto en el que no estaban vigentes *los protocolos* de actuación en las escuelas, cuestión que nos propusimos seguir indagando.

Avanzamos a partir de aquí, en torno a esta modalidad para contrastar lo que ocurre en los nuevos escenarios institucionales en nuestra segunda etapa de trabajo de campo. Damos cuenta así de la tarea ante complejas puestas en escena de adolescentes en la escuela, y ante márgenes distintos de intervención profesional, en que se requiere dar intervención inmediata a organismos de protección de derechos por parte de los profesionales como parte de determinadas instancias del circuito.

3. Institucionalización normativa de Psicólogos-as y del DOE: proceso de conformación de burocracias profesionales

Nos detuvimos a indagar las funciones **normativas** de Psicólogos-as y cómo se llegan a inscribir las mismas en el espacio institucional del DOE en las escuelas secundarias de la CABA. En tal sentido bajo el relato argumental de las políticas educativas que le fueron dando sostén, estudiamos el proceso de su institucionalización desde una perspectiva genealógica. Se arriba de este modo al periodo estudiado (2011-2019) que supone un contexto de reforma educativa del nivel secundario con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES)

En primer lugar un *Período pre-normativo*. (1970-1998) un *Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos derivados de la crisis socio-económica en Argentina*. (1999-2004), y

en tercer lugar el *Período post-normativo (2005-2019)*. Allí ubicamos un sub-período al que llamamos *Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2010)*, y finalmente el período en el que nos centramos en esta tesis *Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2019)*

Trazamos las claves de un recorrido para comprender, por una parte, los sentidos actuales de las prácticas estudiadas en el marco de las tradiciones pedagógicas y psicoeducativas en que se fueron instituyendo, y por otra arribar a las contemporáneas modalidades de intervención en las escuelas, y sus nuevos mandatos.

Describimos los lineamientos de la resolución 574/04 que explicita las funciones **normativas** de los DOE y de los-a Psicólogos-as, en ellas se destaca la función de asesoramiento institucional y la modalidad de constitución de equipos dentro de las escuelas, con una perspectiva de trabajo orientada al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y asesoramiento a docentes y directivos.

Sin embargo en el período estudiado se emiten nuevas resoluciones que re-direccionarán las funciones de los DOE: *Resolución 3369 (2013)*, *Resolución 4181 (2014)*, y *Resolución 1/16 de firma conjunta CDNNyA-Ministerio de educación (2016)*. Por último la *Resolución 1/18 Protocolo de acción institucional en establecimientos de nivel secundario y terciario para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación (2018)*. En las mismas se especificará el lugar de los agentes dentro de los circuitos procedimentales, principalmente los orientados a abordar situaciones de denuncia por vulneración de derechos, según *protocolos* e inspirados en formas estructuradas de intervención institucional. De esa manera se estimula para los-as Psicólogos-as una modalidad de intervención directa y un trabajo focalizado en los estudiantes dentro de un circuito.

La inspiración de las políticas educativas que se comenzaron a implementar a comienzos de la década de 2000, tuvo como correlato la implementación de diversos programas socioeducativos para abordar las complejas situaciones en las escuelas. Hemos estudiado dos tiempos institucionales a través de un análisis documental, que mostraron momentos diferenciados de la política pública tanto para los profesionales de los DOE como para los equipos de apoyo y orientación externos a las escuelas de la ciudad.

Un primer momento de corte progresista en la gestión de Aníbal Ibarra, que describimos en el documento denominado *Informe Consolidado del Marco Normativo del Área Salud y Orientación Escolar (2003)*, allí pese a abonar las estrategias de inclusión e innovación en un escenario social y escolar complejo, el documento reconoce dispersión **normativa** y desorganización institucional.

En segundo lugar analizamos el *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico (2014)* en el que se audita a los DOE en las escuelas medias de la Ciudad.

En el texto vislumbramos lo que en la experiencia se presenta como un proceso de **conformación de burocracias profesionales** que hemos analizado desde la perspectiva de autores de la Sociología que continuaron el análisis weberiano. Este enfoque nos permitió dar cuenta de una vertiente fértil que nos pone en la perspectiva del funcionario público ante los nuevos mandatos identificando un núcleo duro de características, que este autor ordena como “tipo ideal” de burocracia (Weber, [1946] 1999). La **normativa** implementada acentúa los mecanismos de control administrativos de la función profesional del integrante del DOE, y la *Auditoría* se encarga de poner de relieve esto cuando señala la ausencia de manuales de procedimientos, paradigma que regirán las nuevas prescripciones procedimentales.

Señalamos siguiendo a estos autores **el riesgo de promover el automatismo de los profesionales que fomenta una “incapacidad adiestrada del burócrata”**. El rasgo de autonomía de la estructura de la burocracia profesional en oposición a la burocracia mecánica weberiana pierde eficacia ante la complejidad, como dimos cuenta también en el estudio de casos, según las formas paradigmáticas que toma.

Señalamos la orientación de la política pública en el período estudiado que sustenta las implementaciones **normativas** en la CABA, en la línea del New Public Management NPM, que supone un modelo de gestión de lo público bajo concepciones originadas en la empresa y siguiendo dicha racionalidad. Mostramos los cambios de organigrama con la creación de Gerencias Operativas regidas bajo el principio de eficacia y eficiencia.

Sin embargo fue necesario destacar como marco conceptual y **normativo** previo a la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en la que junto con los principios generales de inclusión para el nivel secundario y su universalización, implicó una propuesta de reforma, en la que también se destacan las orientaciones sobre el trabajo de equipos técnicos para las escuelas. En CABA dicha reforma será denominada Nueva Escuela Secundaria (NES).

Señalamos en este contexto **normativo** las precisiones que el Gobierno Nacional incorporará para los equipos de apoyo y orientación, que a partir de allí, según nuevas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), serán considerados estratégicos para la puesta en funcionamiento de los cambios emprendidos (293/14).

Trazamos asimismo un análisis desde el enfoque desde la perspectiva de la gramática de la escolaridad de acuerdo a lo que establecen Tyac y Cuban, que aluden a los núcleos resistentes al cambio. Alude a las formas y significados establecidos en la estructura y organización de la escuela para los cuales las reformas educativas encuentran obstáculo, respecto a las propuestas que se buscan promover.

El recorrido para la lectura de las políticas educativas en la materia que nos convoca y su expresión en la práctica en los escenarios, nos introduce en el concepto de cultura escolar. Según Viñao Frago puede visualizarse el carácter histórico de la cultura escolar y lo a-histórico de las reformas como un obstáculo en su materialización. Esta lente nos permitió identificar las transformaciones y el estado de situación de los DOE en clave de los estudios del curriculum. Dimos cuenta que en los orígenes los DOE se instauraron bajo el Proyecto XXIII que proponía en los años 70 para algunas escuelas, una modalidad de docentes con mayor carga horaria y profesionales como equipo de apoyo, más de cuatro décadas después se extendió a todo el sistema secundario.

Argumentamos que en la NES se incluyen aquellos aportes, sin embargo junto a Goodson advertimos apelando a su teoría del cambio en el curriculum, que en las políticas que estudiamos se han alternado momentos progresivos, con avances, y momentos regresivos o conservadores. Es el caso de lo que se visualiza con los DOE, que surge de manera embrionaria para un grupo de escuelas limitado, sin embargo su normativización se lanza en un momentos de la política progresista (SEGCBA, 2004), finalmente en el periodo que estudiamos (2011-2019) se introducen formatos estructurados, orientados al control inspirado en una visión conservadora para su funcionamiento.

4. Inserción de Psicólogos-as y la figura del Asesor-a Pedagógica en el DOE a partir del estudio cuali-cuantitativo

La indagación cuantitativa del relevamiento de los DOE en la región nos dio pautas generales acerca de la inserción de los Psicólogos-as en las escuelas, y nos permito articularla con la cualitativa.

En primer lugar esta aproximación mostró **la diversidad de composición de los departamentos de acuerdo a la cantidad de integrantes y cargos profesionales**. Esto muestra una heterogeneidad relevante en cuanto a sus

estructuras entre escuela y escuela con incidencias en el ejercicio de las funciones de acompañamiento institucional según la **normativa** propone.

Revela el **rol central del-a AP en el DOE**, cargo en el que nos detendremos para poner en relación su actividad con la de los-as Psicólogos-as ante las demandas que se plantean.

Se destaca que dos escuelas solo tienen un cargo de AP en el DOE, lo cual indicaría la insuficiencia de actores profesionales para intervenir en las demandas que nos ocupan. Las escuelas que no tienen el cargo de Psicólogos-as ni de Psicopedagogo-a, son abordadas por este actor que interviene ante las situaciones de vulneración de derechos que las nuevas prescripciones tiene reservada para sus integrantes. Estos datos ponen en cuestión la idea difundida por las **normativas** del DOE como equipo.

Visualizamos en los casos construidos estilos distintos en el perfil profesional de AP a partir del papel que tuvieron en las demandas que se analizaron, en las que intervinieron Psicólogos-as.

En el caso del Capítulo 6, en el que se trabajó con dos estudiantes que padecieron abuso y maltrato, la AP tuvo un rol preponderante en la intervención, desplazándose muchos de los aspectos de la función del-a Psicólogos-a en relación a abordar la subjetividad de los estudiantes. El lugar de sobre-implicación de la AP contrastó con el limitado margen de acción en esas situaciones de la Psicóloga, más allá de que en función de lo trabajado y la demanda masiva de la escuela, ella también participaba con un nivel de alta intensidad. En esa situación se observó en qué momento del circuito participó en la Psicóloga, lo que permite concluir que pese a que en el seguimiento tuvo escasa presencia, sin embargo pudo hacer su aporte en el espacio conjunto de trabajo con el ASE y el Vicerrector para pensar a la estrategia.

En el contexto de la escasa carga horaria de Psicólogos-as el espacio de reunión colectivo es el que le permite sostener una mirada institucional más allá del abordaje directo de las situaciones y con acento en la urgencia. En ese marco resalta el lugar clave de la AP, en el relevo de la escucha de los estudiantes, y de suplencia simbólica en los movimientos de acompañamiento.

El perfil de la AP en el contexto del DOE en el caso construido en el Capítulo 7, mostró poca incidencia en las situaciones emergentes de la escuela. La profesional fue parte del circuito de reenvío de derivación sin tomar parte en la intervención. A su vez fue objeto de crítica de parte de la conducción, indicio de la importancia de este rol en el funcionamiento del DOE, en un equipo fragmentado, caracterizado por la incomunicación y el desacople de acciones.

Entre los debates que planteamos en el Capítulo 3 entorno al lugar de liderazgo del-a AP, que ocupó la discusión entre quienes debatieron la **normativa**, daba cuenta de su importancia para el funcionamiento pedagógico de la escuela. Su papel tiene incidencia decisiva también en el desempeño del Psicólogo-a con quien comparte estrategias de trabajo. **Para la tarea articulada del DOE se hace necesario el liderazgo y función de jefatura que le otorga la normativa al-la AP.**

En el tercer caso construido se pone de relieve la escasa participación en la intervención de la AP, y en las decisiones de procedimiento. La abstención en la intervención de la AP y la no sistematización de parte del ASE de un espacio para el seguimiento generaron, aún con un trabajo destacable de la Pga, que primara la tendencia expulsiva de los actores directivos que no fueron parte de una estrategia común.

El relevamiento regional nos ilustra también los modos de registros de demandas, que se constata comenzaron a implementarse de manera más sistemática en las escuelas, aspectos que quisimos interrogar en cuanto a su incidencia en el periodo estudiado.

En el caso del Capítulo 7 se mostró como el pedido de informes de rendición de intervenciones al profesional se constituía en una herramienta de control que abonaba a la exclusión del profesional sin mediación simbólica de actores dentro del trabajo de equipo. La AP fue actor ausente y el equipo ASE se constituyó en la instancia que colaboró a revertir la tendencia burocratizante y el uso del poder directivo sin efectos educativos favorables. Al mismo tiempo permitió habilitar la reflexión acerca de la estudiante con manifestaciones bajo la modalidad de impulsiones, para que la Vicerrectora pueda intervenir en su subjetividad en la ocasión en que se presentó la madre en la escuela.

Respecto a modalidades de registro de intervención y su relación con el debate de la confidencialidad en la intervención profesional que se planteó en el Capítulo 3, muchos equipos lo resolvieron con registros internos del DOE. Sin embargo en escuelas en que se aprecia menor autonomía y reconocimiento institucional en el trabajo de los profesionales, las conducciones, a partir de tener parte fundamental de la responsabilidad en los *protocolos*, generó sus propios registros para anotación común de DOE y conducción, bajo la forma de *libros de actas* habilitados para entrevistas a familias *cuadernos de tutoría*, legajos de *alumnos*, entre otros.

Cuando las horas del-a Psicólogo-as aparecen concentradas en un turno o cuando un profesional cuenta con más de un cargo, le permite participar en mayor medida en ámbitos de toma de decisión y le da chace a ejercer su función de orientación institucional de manera sistemática. Se observa que los Psicólogos participan de manera más frecuente en *Consejos de Convivencia* y en reuniones con otros equipos de apoyo, cuestión relevante para el trabajo de reflexión y de establecimiento de acuerdos con otros actores claves, como Coordinadores de Tutores Jefes de Preceptores, y otros referentes. Cuestión que marca el recurso profesional que las instituciones ponen a disposición para gestionar el síntoma educativo de la disyunción *Convivencia-Pedagógico* al que arribamos en la primera etapa de investigación.

Las intervenciones directas como modalidad de trabajo en Psicólogos-as mostro en las escuelas ser las más frecuentes, las articulaciones con otros actores se destacan Profesores, Tutores y Preceptores, en la derivación y devolución, sin embargo es menor la articulación con directivos, cuestión que se ve facilitada cuando hay espacios institucionalizados de reunión conjunta. Los espacios colegiados y de reunión que son parte de la organización pedagógica institucional que los-as Psicólogos-as participan con menos frecuencia son los *Consejos Consultivos* y los *Talleres de Educadores*, este último es el espacio integrado por docentes con mayor carga hora que habilitó el recurso de la reforma curricular NES, el cual es coordinado generalmente por el AP de las escuelas.

Desde el enfoque global también se destaca que **la función de Psicólogo-a, se encuentra ejercida en el 70 % de las escuelas de la región**, bajo distintas situaciones de revista (en algunos casos como asistentes técnicos con horas institucionales) lo que confirma su requerimiento por parte de las escuelas y la relevancia de los problemas de intervención y educativos que se presentan entorno a este servicio profesional.

Asimismo la mayoría de las instituciones cuentan con pocos cargos en nombre del DOE, sin embargo las que cuentan con mayores recursos profesionales son escuelas con alta matrícula (aunque no siempre es directamente proporcional la relación) y particularmente aquellas que atienden sectores medios bajos y bajos.

Una ínfima minoría de las escuelas indagadas (3 de 18) cuentan con un equipo de más de 3 profesionales. Sólo una de ella cuenta con 5, y tiene un perfil similar, en cuanto a la población que atiende, a la institución en que se basó nuestra investigación de la primera etapa, dirigido a sectores sociales vulnerables. Esto muestra cómo desde la gestión educativa de la CABA se distribuyen los recursos humanos ante las demandas socioeducativas al interior

de las escuelas. Un tercio de las escuelas de la región recibe predominantemente a estudiantes provenientes de familias desfavorecidas aun cuando los barrios en los que se hallan sus escuelas pertenecen a sectores medios, pero en las cercanías de barrios populares. La mayoría de ellas en la región es modalidad Comercial.

Ponemos así en perspectiva el lugar de los-as Psicólogos-as en el contexto del perfil de escuelas en que se desempeña, y con los otros agentes que trabaja en articulación, quedando de manifiesto tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo **la importancia del trabajo conjunto, en particular el que realiza con el-la AP.**

Dicho lugar en relación a los otros actores educativos cobra importancia teniendo en cuenta que las situaciones de urgencia que se presentan con los estudiantes afectan las prácticas y favorecen la emergencia del **síntoma** institucional. Esto se expresa en las dificultades a que se ven llevados los-as Psicólogos-as para situarse en la posición de escucha, en relación a los docentes, directivos y del sujeto estudiante.

Nos encaminamos así ensayar conclusiones del análisis de la dimensión subjetivo-profesional de los agentes desde la perspectiva de su posición en el discurso.

5. La incidencia del discurso en la posición subjetiva de los agentes y el profesional denunciante como figura paradigmática en las prácticas: el ingreso a las demandas desde la dimensión subjetiva

La singularidad de las situaciones construidas nos llevaron a analizar **la posición de los-as Psicólogos-as y la figura paradigmática que se configura entorno a los agentes del DOE y otros actores.** Los efectos de las **normativas** en la práctica efectiva se expresan así en una medida considerable a partir de la instalación de un discurso de época para las mismas.

Situábamos en la institucionalización de las funciones de los DOE el momento de consagración institucional y puesta en marcha de políticas orientadas a garantizar y proteger los derechos de los niños y adolescentes, instalando un discurso de época. En CABA materializados con la Ley 114 (1998), y a nivel Nacional la 26.061(2005); años más tarde se creará en la Ciudad el CDNNyA (Res 655) en 2007.

Dicho mandato histórico es marco para los agentes educativos en un reordenamiento administrativo-institucional, con un aumento de expectativas para aplicar este criterio en las intervenciones.

Desde el Psicoanálisis señalamos la necesidad de diferenciar el registro de la Ley en tanto reglamentación, de su correlato en el discurso jurídico y la dimensión del lenguaje. Lo hacemos atendiendo a la aplicabilidad y efectividad del arsenal normativo-reglamentario a la hora de tener en cuenta a sujetos adolescentes estudiantes, a quienes se pretende proteger en sus derechos. En este sentido según la concepción que se instituye de sujeto destinatario de las acciones, esta va a producir su expresión en las prácticas a instituir, las cuales sufren como hemos ido viendo en esta tesis, formas cambiantes en el tiempo. Algunas de sus manifestaciones en el período estudiado nos propusimos situar.

Reconocemos así la matriz de base y la **lógica discursiva** predominante del presente período de acuerdo al devenir de la política educativa. Desde la concepción lacaniana sostenemos al lazo social como lazo de discurso, nuestro punto de partida necesario para ubicar el lugar en el que se inscribe la práctica profesional. Lacan emparenta las burocracias con el llamado por él *discurso universitario*, en esta tesis lo denominamos directamente *discurso burocrático*, este ejerce su dominancia por la vía del saber procedimental, es hegemónico y totalizante, no opera desde un saber particularizado sino que al ubicarse en el lugar de mando se posiciona en el lugar de absoluto saber. De este modo el reglamento como saber anónimo aplicado a un sujeto estudiante, éste queda en

el lugar de objeto, y los-as Psicólogos-as y otros agentes del DOE son enviados a un lugar intercambiable.

En la construcción de casos fuimos señalando cuando el saber que se pone en juego en la *protocolización*, el saber sobre el procedimiento y sobre la norma, como tendencia radicalizada, desplaza al saber de la disciplina y el de su experiencia profesional. Además de qué modo se desentiende de su enunciación bajo la ilusión de un enunciado sin sujeto, neutral, des-implicado y desanudado de su rol.

Situamos en la construcción de los casos una **figura paradigmática de las prácticas profesionales en el periodo estudiado: la figura del profesional denunciante**.

Dimos cuenta así de las lógicas de funcionamiento que distinguimos y siguieron vías paralelas con incidencias en el devenir de las situaciones abordadas: lo formal administrativo por un lado y el abordaje vía la palabra por el otro. Consideramos que efecto de la tramitación que hace la época actual durante las intervenciones en favor de la protección de derechos de los adolescentes, *la figura del profesional denunciante* toma importancia. Ésta se constituye y emerge de acuerdo a esta experiencia a partir del encargo de la **normativa** de instrumentación sistemática de procedimientos como emisión de alertas, elevación de informes, comunicaciones a distintas instancias y estamentos ministeriales intersectoriales.

El capítulo 6 nos ubica la posición a que se ven conducidos los agentes educativos en el itinerario recorrido en que operan como denunciante.

La experiencia con dos alumnas que padecieron abuso sexual y maltratos señala **el pasaje del malestar por la ineficacia inicial del discurso burocrático, al síntoma institucional**: la puesta en marcha de las acciones que se imponen como norma, sus procedimientos y actores intervinientes no

“resuelven” los complejos problemas, y la expectativa de la escuela era que derivando “a otro” se produzcan las acciones para modificar las condiciones de vida de las jóvenes que atraviesan la violencia y el abuso.

La rotación y giro de discursos que el devenir del trabajo produjo con la estudiante Ana, la posición activa de denuncia y el malestar evidenciado ubica al agente en el *discurso histérico* como primer giro y ante el cual, lectura e intervenciones mediante se promueve pasaje a la apertura del *discurso del analista*, que promovió el alojamiento simbólico de la joven.

La intervención del equipo ASE, dando lugar al despliegue de la palabra en el contexto de desorden institucional, promovió el establecimiento de un tiempo y un espacio para que una narrativa de la subjetividad tenga lugar por parte de los profesionales, Psicóloga, AP, y directivo. Permitió a su vez movilidad ante la fijación de las posiciones discursivas. La intervención con la madre de Ana por parte del ASE permitió la interrogación sobre la línea de repetición en relación a una historia de abusos y maltratos y de hogares para menores de edad. La maniobra, **transferencia** mediante, con la AP permitió alojar a la estudiante en el vínculo educativo y evitar el efecto de rechazo que implicaba por parte de la adolescente ir a un hogar de jóvenes.

Bajo la lógica discursiva burocratizante instituida queda en segundo plano la posibilidad de ejercer la función principal de los agentes profesionales de acompañar las trayectorias de los estudiantes. Es necesaria la lectura de la dimensión institucional del **síntoma** que opera como punto ciego e impide salir de la fijación de las posiciones de los profesionales a discursos que dejan de lado al sujeto.

La situación de Melany en la misma escuela mostró el efecto paradójal, el que aún con la implementación del circuito derivativo que involucró agentes de la escuela, Vicerrector, tutores, DOE, y externos ASE, PE, CNDNNyA, la adolescente no pudo ser retenida.

En el Capítulo 7 la construcción del caso ilustró cómo quedaron ubicados los-as Psicólogos ante una demanda que se presentó con una adolescente que manifestó episodios de auto-agresión, y que incluimos dentro de las impulsiones. En el marco de procedimientos ante situaciones complejas ocurre la aparición del **síntoma** institucional, que se expresó en un conflicto que involucró a uno de ellos. El conflicto incluyó a autoridades escolares, profesionales del DOE, y ameritó la convocatoria al equipo ASE ante dificultades planteadas.

Hemos señalado los movimientos institucionales, por una parte, con la participación de las autoridades escolares, la Supervisión de la Región, la Rectora de la escuela, y los agentes del DOE. Por otra situamos movimientos en relación a la subjetividad de la joven Micaela quien en medio de una situación de angustia y partir de una pelea con su madre debido a su elección amorosa, relata en el marco de entrevistas a profesionales del DOE una experiencia de abuso sexual.

La diferenciación de rol, función y encargo nos permitió hacer algunas precisiones sobre el abordaje de dicha demanda en su dimensión subjetiva y los efectos de reenvío sobre aquello que no podía ser alojado en la escuela.

Oponemos por una parte las funciones profesionales **normativas** que hemos estudiado en los primeros capítulos, de las funciones que se derivan de las prácticas y que se verifican por los efectos, lo que efectivamente acontece en el abordaje de las demandas en la escuela, y como resultado de la lectura *a pres coup* (retroactiva) que hacemos en esta investigación. Formalmente el concepto de función que sostenemos es análogo al de función matemática que sostiene que si dos variables están relacionadas, esa relación podemos llamarla función.

El rol en cambio, además de remitir al mandato del cargo, está inscripto en una dinámica de interacciones de actores en sus roles en la institución, que admite la metáfora teatral, como concepto desarrollado en la sociología

funcionalista. Damos cuenta de los roles específicos de actores que no solo son regidos por **normativas** y pautas instituidas sino a partir de contingencias y movimientos que se producen en el desempeño de su actividad.

Llegamos así al concepto de encargo que refiere a qué se les demanda a los profesionales, tanto con las situaciones que se presentan por parte de los estudiantes como también, y principalmente a partir los encargos **normativos** e institucionales, que se inscriben en problemáticas y **síntomas** sociales. La situación presentada muestra en sus distintos aspectos como fuga la función de los Psicólogos-as en base a aquello que hace **síntoma** en la institución, también cómo se desplaza a otro actor. Ante estos fenómenos consideramos importante señalar el rol del equipo externo, en nuestra experiencia encarnada por el ASE, a partir de sus operaciones en des-anudamiento y re-anudamiento entre las tres dimensiones del **síntoma**. Este lugar de terceridad por un lado reconfigura la estrategia de gestión del **síntoma** social, encarnado en la presentación de la problemática adolescente, interviene en los efectos institucionales de desorientación y conflicto, como **síntoma** institucional en un espacio de DOE y autoridades escolares. Y a partir del establecimiento de espacios y tiempos para la lectura se produce el reposicionamiento de los agentes ante la dificultad de la estudiante, en particular tanto de profesionales o de otros actores interlocutores de estudiantes con su intervención en la dimensión subjetiva del **síntoma**.

6. Política, ética y responsabilidad en la práctica de Psicólogos-as: el dispositivo de conversación como herramienta de lectura

Situamos cómo la incidencia del **síntoma** considerado en sus tres órdenes (social, institucional y subjetivo) tiene consecuencias en la inclusión efectiva del sujeto en el lazo educativo, más allá de los mandatos que definen los principios **normativos**, poniendo en el centro de esta tesis las implicancias que tiene para la-os agentes profesionales **la disyunción administrativo-pedagógica** como **síntoma** paradigmático.

De este modo en cada uno de los casos contruidos pasamos a presentar cómo se expresa nuestra tesis relativa a la **disyunción** *entre lo pedagógico y lo administrativo* como síntoma de la dimensión institucional y cómo incide de manera decisiva en las prácticas de Psicólogos-as en las escuelas.

En el Capítulo 6 toma la forma de desorden institucional y sobre implicación de los actores institucionales, haciéndose asimismo presente la ineficacia de los procedimientos de derivación a distintos organismos que no colaboran ante las situaciones de vulnerablización de los estudiantes. Los profesionales sostienen una posición de queja y reclamo respecto de lo que el sistema no resuelve debido al exceso de demandas. La incidencia en la tarea de Psicólogos-as como un eslabón en la cadena procedimental devalúa sus posibilidades de poner en valor la escucha y la emergencia del saber textual referido a la singularidad por sobre el saber referencial de la norma. Esto puede revertirse cuando se puede constituir un espacio colectivo en el cual producir una lectura de los movimientos subjetivos de los estudiantes.

En el Capítulo 7 la disyunción se expresa en los desplazamientos y fugas de la función específica de Psicólogos-as y en el reforzamiento del control administrativo por parte de la autoridad escolar a partir del conflicto, con efectos de destitución subjetivo-profesional. Se destaca la declinación de la figura de los-as Psicólogos y sus posibilidades de intervenir ante las formas de presentación del padecimiento adolescente y su estructura de constitución subjetiva, en el marco de la acentuación de los desajustes de la tarea y desorganización del DOE.

Se aprecia la tendencia al reenvío de las demandas, en particular ante lo que leemos como un llamado de los-as adolescentes, expresados en el *acting-out*, con una caída de la potencialidad por parte de la-os agentes de inclusión de la-os estudiantes en el lazo educativo. Los reenvíos muestran en esta

experiencia como opera la burocratización, distorsionando las demandas que requieren reorientarse el trabajo pedagógico.

En el capítulo 8 los efectos de la **disyunción administrativo-pedagógica** comienzan con la primacía de la derivación a instancias de intervención para la atención de las urgencias a los organismos de protección de derechos de niños-as y adolescentes, sin tener en cuenta el trabajo del vínculo previo con los-as agentes educativos en la escuela. Que se acentúa ante la escisión de criterios entre dichos agentes, con la consecuente ineficacia de los recursos de los que se dispone. Esto fomenta la inercia y la primacía de responder a la responsabilidad civil por sobre la responsabilidad profesional. De este modo *la dicotomía del funcionario y el profesional* que presentamos como dilema de la práctica de Psicólogos se produce en el contexto de la primacía del ejercicio de acciones para resguardar la responsabilidad civil que empuja a un automatismo acrítico, en el contexto de la declinación de la función docente que alimenta a instalar.

Para finalizar retomamos las cuestiones relativas a la dimensión política de las prácticas profesionales, en particular de los-as Psicólogos, en el contexto en el que se inscribe su actividad en los DOE en las escuelas. En el Capítulo 3 aludíamos a aquello que se deriva de las políticas implementadas en el periodo del estudio, planteando que estas modalidades regulatorias surgen como un tipo de respuesta a la instalación de una subjetividad demandante, que es considerada efecto de la fragmentación de las relaciones sociales en la época actual.

Desde este enfoque planteamos que si bien los valores y las normas son constitutivos de la subjetividad política, la política es un plus respecto de las normas, constituyendo ambas una dimensión de lo común (Cantarelli, 2005). Esta idea nos sirvió para introducir **la dimensión ética y su relación con la dimensión política en juego en la intervención profesional**. Subrayamos

cuándo **bajo un modelo neoliberal de políticas públicas, la orientación de sus normativas e implementación altera el sentido original de sus objetivos.**

Pusimos en el centro del problema la cuestión del destino inclusivo de las intervenciones, éstas suponen asumir una posición ética y política por parte de la-os profesionales, que está más allá de los enunciados, alguno de cuyos puntos ciegos fuimos ubicando junto a las paradojas del acto profesional. Hay allí un conjunto de procedimientos formales y movimientos que se producen donde es necesario pensar responsablemente.

Remarcamos la importancia de la **transferencia** en la tarea de Psicólogos-as y mostramos cómo motoriza posibilidades tomando en cuenta la pregunta de esta investigación acerca de los márgenes con que cuentan los-as profesionales, ante las prescripciones para la escuela y específicamente ante situaciones de urgencia. En la experiencia del Capítulo 8 se visibilizó el modo en que la profesional se autorizó a poner en funcionamiento los efectos de la palabra ante la emergencia de las actuaciones de adolescentes y frente a la perplejidad que generaba en la institución. La Pga habilitó los movimientos posibles siguiendo la puesta en funcionamiento de la lógica inconsciente que entró en juego e intervino ante el particular lazo de la joven con el Otro en conflicto, encarnado por su padre.

Diferenciamos allí la moral encarnada en el Superyó, que se rige por el protocolo, de la ética en los-as Psicólogos-as en la que el acto profesional se pone en marcha y se lee por sus efectos. El imperativo de la norma y la acción motorizada por “el bien” se opone aquí al acto del profesional que situamos en nuestra construcción regido por la ética del Psicoanálisis, que se orienta hacia la verdad subjetiva producida en tramas multidimensionales. El movimiento discursivo abordado es ubicado a partir de la caracterización de los movimientos del agente, la Pga, regidos por una ética que toma en cuenta la implicación en su acto y los efectos de la palabra en la subjetividad.

Definimos el dispositivo de conversación como recurso para recuperar la potencialidad de la dimensión ética en el trabajo en Psicólogos-as como hemos visto en los tres casos construidos. El mismo permite debatir en el registro de una clínica socioeducativa dando juego a la reflexión y producir un saber textual en la construcción de los casos, como alternativa a la tendencia a aplicar el saber generalizado del *protocolo*. **Se constituye en una herramienta de encuadre para la lectura de dimensiones del síntoma en el trabajo desde el DOE, con directivos y otros docentes clave que permiten poner un coto a la inercia y a la desorientación que producen ciertas demandas en las escuelas.**

Con el despliegue de la palabra de distintos actores el objetivo no es producir una enunciación colectiva sino una asociación libre colectivizada con efectos de saber y de rectificación de la posición subjetivo-profesional de los agentes. Una estrategia que **puede permitir sintomatizar el malestar, reabrir preguntas e incidir en los reordenamientos de roles y funciones, con posibilidad de generar movimientos alternativos a la fijación del discurso burocrático**, discurso paradigmático en la época actual en las escuelas, y generar condiciones para producir el advenimiento del *discurso del analista*.

Nuestra perspectiva teórico-metodológica y los hallazgos a los que arribamos nos llevan proponer al **síntoma multidimensional como horizonte para la práctica de Psicólogos-as y otros profesionales como como orientación política**, organizador de acciones que requiere de lecturas del trabajo con estudiantes y docentes. Lo presentamos como alternativa a aquello que produce los efectos paradójales, consecuencia de **tensiones** que hemos ido situando.

La inclusión escolar que la política pública propone en tanto regida por un discurso que pretende instaurar un *amo administrativo* atraviesa como vimos diversos avatares en su aplicación de acuerdo a los modos particulares en

que se tramitan las situaciones emergentes en los escenarios, durante el abordaje específico por parte de los profesionales y agentes educativos en general. Allí se producen tanto movimientos favorables a la inclusión del sujeto en el lazo educativo como posiciones expulsivas que en este momento histórico se afirman en un *discurso burocrático*, como hemos desarrollado y configuran puntos ciegos.

Planteamos así con Miquel Bassols que toda práctica clínica, incluso la que se pretenda más neutra y objetiva, depende de una política. Cabe en este caso, para la clínica socioeducativa, una **política que se afirma en la atención a la subjetividad en un marco social e institucional particular. Propuesta aquí como dirección de la intervención, que a su vez involucra fundamentalmente una ética**, como hemos dado cuenta cuando analizamos los efectos del acto profesional.

Reafirmamos así que ante los modelos de gestión neoliberal vigentes para la acción técnico-profesional toma singular importancia una posición ético-política en favor de la inclusión del sujeto en el lazo educativo.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2008) *Signatura rerum. Sobre el método*. Adriana Hidalgo Editora.

Aguilar, L (2010)“*El futuro de la gestión pública y la gobernanza después de la crisis*” *Frontera Norte*. Vol. 22. Num. 43 Junio 2010.

Aichhorn, A. *Juventud desamparada*. [1925] (2005) Barcelona. Gedisa.

Aleksebicius, M. Barbato, A. (Comp.) (2006) *Todos los chicos tienen derecho a la educación. Estrategias pedagógicas y didácticas que garantizan este derecho a jóvenes en situación de vulnerabilidad en cuatro escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Consejo de Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Álvarez, A. (2006). *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social*. Buenos Aires: Letra Viva.

Amigot Leache, P. Martínez, L. (2015) “*Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria*.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. rase.ase.es Vol. 8 Nro. 2.

Ameigeiras, A R. (2006) “*El abordaje etnográfico en la investigación social*.” En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa. Barcelona

Aromi, A. (2003) “*¿De dónde parte el Psicoanálisis?*” En TIZIO, H (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.

Aromí, A. Brignoni, S. Moyano, S. Nuñez, V. Ramirez, L. (2001) “*Deletrear lo particular. El vínculo educativo y la normas*.” *El Niño. Revista del Campo Freudiano*. Grupo de investigación ICF y CIEN sobre Psicoanálisis y Pedagogía. Barcelona.

Asquini, I, y Nejamskin, G. (2005) “*Por qué vale la pena una práctica entre varios*.” En CEPA. Ministerio de Educación, GCBA. Escuela de capacitación. *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*.

Assoun, Paul-Laurent (2004) “*Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria*.” En ASSOUN, PL. ZAFIROPOULOS, M (dir.) *Lógicas del síntoma. Lógica pluri-disciplinaria*. Nueva Visión.

Azubel, A. (2014). “*Acerca del lugar de la víctima: Responsabilidad y victimización.*”. Clase 11. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Baquero, R. (2002). “*Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional.*” En *Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV, Núm. 97-98*, pp. 57-75. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Barzelay, M., 2001. “*La nueva gerencia pública.*” Revista de CLAD Reforma y Democracia.

Bassols, M. (2007) *Una política del síntoma. Llevar al sujeto hasta su división más próxima.* Escritos de Psicoanálisis Lacaniano. 19 de Septiembre de 2007. Disponible en <http://psicoanalisislacaniano.blogspot.com/2007/09/una-politica-del-sntoma-llevar-al-sujeto.html>

Bayeto, G (2017) “*Incidencias del proceso de burocratización de las funciones profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas: dicotomías, dilemas y tensiones en sus prácticas a partir de un análisis documental.*” 12 ° Coloquio LEIPSI. 7mo. Congresso da RUEPSI. Congresso Brasileiro da Rede INFEIES. “A Escola: consumida ou consumada”. São Paulo 16, 17 18 de Novembro 2017

----- (2017) “*Mandato burocrático y trayectorias escolares desde la perspectiva de las prácticas de los equipos de apoyo y orientación: encargo normativo y ético.*” 1er encuentro de Equipos de Apoyo. XXII Congreso Pedagógico. Unión de Trabajadores de la Educación. Soberanía Pedagógica Memorias, identidades, Comunidades, Territorios. 12 de Diciembre de 2017

----- (2016) “*Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE)*” en *escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas.* Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA. Año 21 Nro. 1

----- (2014) *Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas.* Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina.

Bertoldi, S. Enrico L. (2012) “*La intervención (inter) disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites.*” Ciencia, Docencia, y Tecnología. Año XXIII. Nro. 45. Noviembre 2012. (p.p. 131-146)

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación
BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M., en (coords.) (331-351). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

Bleichmar, Silvia. (2009) *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo.* Topia Editorial.

Besse, J. (2009) “*El provenir de un encuentro. Psicoanálisis <> investigación social entre la aplicación y la extensión.*” *Debate Feminista. Vol. 39. Abril 2009* (p.p. 155-189)

Brener, G., Galli, G. Martínez, M (coords.) (2019). *Judicialización de las relaciones escolares.* Conversaciones con Philippe Meirieu. Buenos Aires: Noveduc

Brignoni, S, Essembag, G. (2018) “*Un tratamiento posible para el sujeto desamparado.*” En *Diagnosis.* Publicación científica de la fundación PROSAM. <http://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/162>

Brignoni, S. (2012) *Pensar las Adolescencias.* Editorial UOC:

----- (2012) “*A propósito de síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación.*” Clase 5 Diplomatura Superior en Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. FLACSO Argentina.

Boudrillard, J. (1981) *De la seducción.* Ediciones Cátedra, S. A., 1981

Calvo, L. León F. Nardo, N. (2003) “*El rol de los profesionales de Departamentos de Orientación en las Escuelas Medias.*” Disponible en - www.generaciónabierta.com.ar

Cancina, P. (2008) *La investigación en Psicoanálisis.* Homo Sapiens. Rosario.

Casabone, G. (2016) “*El lenguaje burocrático como género. Una lectura crítica sobre las escrituras de la modernidad.*” *Oficios Terrestres* (N.º 35), e008, julio-diciembre 2016. ISSN 1853-3248 <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/index> FPyCS | Universidad Nacional de La Plata. | Buenos Aires | Argentina

Cao, H. y Laguado, A. (2014) “*Una administración pública para las sociedades posneoliberales en América Latina*”. Documento. INAP (mimeo), Buenos Aires.

Castel, R.(1999) “*La dinámica de los procesos de marginalización. De la vulnerabilidad a la exclusión.*” En: El espacio institucional. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Catalano, C. (2005) “*Educación y ficción.*” CEPA Publicaciones. Buenos Aires
Disponible en: <http://buenosaires.gov.ar/areas/educación/cepa/publicaciones>

Christensen, T. Laegreid, P. (2007)“*Reformas post nueva gestión pública. Tendencias empíricas y retos académicos.*” Gest. polít. pública [online]. 2007, vol.16, n.2, pp.539-564. ISSN 1405-1079.

Coccoz, V. (2003) “*Modalidades de la transferencia reticular.*” En Cuadernos de Psicoanálisis Nro. 28. La práctica entre varios.

Danelinck, D., Ledesma, N. Cuomo, G., Kiel, L. (2018) “*La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica.*” Facultad de Psicología. UBA. Secretaria de Investigaciones. Anuario de Investigación. Volumen XXIV.

De Lajonquiere, L. (1999) *Infancia e Ilusión (psico) pedagógica.* Nueva Visión. Buenos Aires.

Del Campo Rafael. (2007) *Orientación Educativa en el GCBA.* Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UBA.

Di Ciaccia, A. (2003) “*A propósito de la práctica entre varios.*” Jornada de estudios sobre psicoanálisis aplicado. Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne (PIPOL) Paris.

Dunleavy, P. & Margetts, H. (2006) “*New Public Management Is Dead*” Long Live Digital-Era Governance. Journal of Public Administration Research and Theory.

Dussel, I. (2010) “*La escuela media en Argentina y los desafíos de las metas 2021.*” En Marchesi, A. (ED) Foro latinoamericano de Educación Metas 2021. Propuestas Iberoamericanas. Análisis Nacional. Buenos Aires. Santillana.

Dussel, I., Southwell, M. (2005) “*En busca de otras formas de cuidado*” Revista El Monitor Nro. 4. Ministerio de Educación de la Nación.

Edwards. A. (2010) “*Being an expert professional practitioner. The relational turn in expertise*”. Vol III. London: Springer

Engestrom, Y. (1991) “*Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*”. Learning and instruction, Vol. I.

Engler A. Müller D. Vrancken S. Hecklein M. (2014) *Funciones*. Ediciones UNL Universidad Nacional del Litoral.

ErausquinCristina (2017) (Coord.) *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de Fronteras e implicación psico-socio-educativa entre Universidad y Escuelas*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Erausquin, C. Basualdo, M. Dome, C. López, A. (2013) “*Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas*” Anuario de Investigaciones. Volumen XX Tomo I. Secretaria de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.

Fernandez, A, M. Lopez, M. (2005) “*Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina. Política y Subjetividad.*” Nomadas. Nro. 23. Universidad Central de Colombia.

Fernandez Tobal, C. 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 la Ciudad de Buenos Aires*” Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. pp 87-98 / Año 2 N°2 / MAYO 2015 / ISSN 2408-4573 /

Filmus, D, Frigerio, G. (1988) “*Educación Autoritarismo y Democracia.*” Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila editores.

Fittoussi, J, Rossanvallón, P. (1998) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial.

Freud, S. (1900 [1987]) *La interpretación de los sueños*. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- (1900 [1987]) *La psicopatología de la vida cotidiana*. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- (1900 [1987]) *El chiste y su relación con el inconsciente*. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- [1912] (1987) *Sobre a dinámica de la transferencia* Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- [1913] 1987 *Sobre la iniciación del tratamiento* Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- [1914] (1992) *Recuerdo, repetición y elaboración*. Obras Completas. Nueva Visión.

----- [1915] (1987) *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- [1912] (1987) *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico* Amorrortu. Editores

-----[1921] (1987) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas. Amorrortu. Editores Buenos Aires.

----- [1923] (1992) *El yo y el ello*. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- (1929 [1987]) *El malestar en la cultura*. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Buenos Aires.

----- [1937] (1988) *Construcciones en análisis*. Obras Completas. Hispamérica.

Forni, P (2010) *Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social*. En Miríada. Investigación en ciencias sociales. Nro.5 Año 3.

----- (2010) “*Reflexiones metodológicas en el bicentenario. La triangulación en la investigación social. 50 años de una metáfora.*” Revista argentina de ciencia política. Nro. 13-14. EUDEBA.

Foucault, M. (1995) *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.

----- (2008) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

----- (2011) *Seguridad, Territorio y Población*. Siglo XXI.

García Barrera, A. Martínez Garrido, C y Krichesky, (2010) “*El orientador escolar como agente de cambio.*” Revista iberoamericana de educación. Nro. 54. Pp. 107-122.

Gerez Ambertin, M. (2009) *Culpa, responsabilidad y castigo*. Volumen III. Letra Viva. Buenos Aires.

Greco, M. B. (2015) “*Exploraciones en Psicología Educacional: Escenas y Configuraciones de la Autoridad en contextos de Enseñanza y Aprendizaje*”. Facultad de Psicología –UBA-Secretaría de Investigaciones/anuario de Investigaciones/Volumen XX.

----- (2017) “*Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015)*” Revista Estado y Políticas Públicas N° 8. Mayo-Septiembre 2017. ISSN 2310-550X pp. 139-149.

Greenacre, P. (1950) “*Problemas generales del acting-out.*” Psychoanalytic Quarterly- Nro. IV Vol. 19.

Greizer, I. (2012) *Psicoanálisis sin diván. Los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídico-asistenciales.* Paidós. Biblioteca de psicología profunda.

----- (2008) “*¿Qué es lo que el Psicoanálisis puede aportar a la Criminología?*” DOSSIER Copyright Virtualia © 2008 - <http://www.eol.org.ar/virtualia/> 3 Octubre / Noviembre - 2008#18.

Guinzburg, C. (1986) *Mitos, emblemas, indicios* Morfología e Historia. Gedisa Editorial.

Goodson, I. (2000) *El cambio en el currículum.* Octadero. Colección Re-pensar la educación. España.

Kait, G. (2017) “*Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real*”. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas - Cohorte 5.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013.* Fondo de Cultura Económica (ISBN 978-987-719-016-8).

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* IIPE- UNESCO. Buenos Aires.

Kiel, L. (2009) “*Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social*”. Psicoanálisis y Prácticas Socio- educativas, Clase 5. FLACSO.

Lacan, J. (1988,1953) “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis.*” En Escritos I. Siglo XXI.

----- (1981, 1955-56) *El Seminario III. Las Psicosis.* Paidós. Buenos Aires.

----- (1997, 1959) *El Seminario VII. La ética del Psicoanálisis.* Paidós. Buenos Aires.

----- (2007,1962-63) *El Seminario X. La angustia.* Paidós. Buenos Aires.

----- (1993, 1964) *El Seminario. XI. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires.

----- (2006-1969-70) *El Seminario XVII El reverso del Psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires.

----- (1987 [1945]) “*El tiempo lógico y el aserto, de certidumbre anticipada, un nuevo sofisma.*” En *Escritos I. Siglo XXI*.

----- (2004[1972-1973]). *El Seminario, Libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J Pontalis, J. B. (1981) *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor.

Larrañaga, O. Rodríguez, M. E, (2014) *Clases Medias y Educación en América Latina*. PNUD. Chile.

Laval, CH., Dardot, P. (2009) *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa. Madrid

Leone, M (2015) “*Semiótica de la burocracia.*” Università degli Studi di Torino. Italia. Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad Mediatizada Año VII, # 13, Primer semestre 2015 Buenos Aires arg | Págs. 125 a 140.

Leontiev, A.(1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow. Progress.

Machado Kupfer, C. (2020) *La escuela, los especialistas y los padres de los niños en situación de inclusión: una relación delicada*. En Minnicelli , M. Zelmanovich, P. (Coord) *Resistidas y Desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Buenos Aires.

Miller, J.A. (2002) “*La pareja y el amor.*” *Conversaciones clínicas en Barcelona*. Buenos Aires. Paidós. P290.

Minnicelli, Mercedes S. (2010) *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Noveduc. Buenos Aires.

Minujin, A. (1999) “*¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina*” En FILMUS, D. (comp) *Los Noventa. Política, Sociedad y Cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*.

Merton, R. K., (1999 [1957]). “*La estructura burocrática y la personalidad.*” En: *Clasicos de la Administración Pública*. México D.F.: Fondo de Cultura Economica, pp. 224-247.

Mintzberg, H., 2003. *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.

Molina, Y. (2012) “*Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual*”. Jornada Jóvenes investigadores en educación. FLACSO. Argentina. Área Educación.

Molina Y. & Zelmanovich, P. (2017). “*Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición*”. Audioclase. Clase 9. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.

Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Niedzwiecki, D. (2015) *Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014)*. Tesis de Doctorado. FLACSO

Noel, G. (2007) *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares*. Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional General Sarriento.

Novikc de Senon Gonzales (2008) “*Políticas Leyes, Educación*”. En PERAZZA, R. (Coord) *Pensar lo Público*. Buenos Aires. Aique.

Núñez, V.(2003) “*El vínculo educativo*”. En Tizio, H. (Coord). *Reinventar el Vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Parker, Ian. Pavon-Cuellar, David. (Coord.) (2013) *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual*. Plaza y Valdez S. A. Mexico .

Parsons, T (1966). *El sistema social*. Revista occidente. Madrid.

Pedró, F.; Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

Rabinovich, Diana. (1992) *Una clínica de la pulsión: las impulsiones*. Ediciones Manantial.

Ruiz Rivera, N. (2011) *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo*. Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM Núm. 77, 2012, pp. 63-74.

- Stake, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ed. Morata.
- Sosa, Jorge. (2008) “*Del síntoma y sus paradojas.*” Revista L’nterrogant Nro 8. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental.
- Terigi, F. (2012) “*Sobre la cuestión curricular en la escuela secundaria.*” En TENTI FANFANI, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO.
- Tiramonti. G. (2004) “*La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación.*” En TIRAMONTI, G (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti. G. (2008) “*Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas.*” En TIRAMONTI, G. MONTES, N. (Comp.) *La escuela media en debate*. Manantial.
- Tizio, H. “*La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma.*” (2003) En TIZIO, H (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.
- (2002) “*Sobre las instituciones.*” En NUÑEZ, V. (Coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- (2012) “*Algunos elementos de reflexión para los profesionales en el ámbito social y educativo. Los aporte del Psicoanálisis.*” En *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativa. Clase 5*. FLACSO Argentina.
- Tyac, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en escuelas públicas*. Fonodo de Cultura Económica. México
- Vigotsky, L (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico. Grijalvo.
- Vinocur , P. Halperin, L. (2004) *Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años 90*. Serie Políticas Sociales Nro. 85. CEPAL. Santiago de Chile.
- Viñao Frago, A.(2006) *Sistemas educativos culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata Madrid.
- Wanschelbaum, C. (2013). “*La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía*”, en: *Revista Contextos de Educación*. Volumen 13, Año 12: 1-9.
- Weber, M., [1946] (1999). *¿Qué es la burocracia?* Leviatán: Buenos Aires

Wingfield, Robert J.; Reese, Ryan F.; West-Olatunji, Cirecie A. (2010) “*Counselors as leaders in schools.*” Florida Journal of Educational Administration & Policy. Vol. 4 Issue 1. p.114-130 Fall/Win 2010

Yin, R. (1984) *Case study research design and methods*. Thousand oaks. California: Sage publications.

Zafiropoulos, M. (2004) *Para una clínica freudiana de la violencia. La ignorancia de lo sociológico como sin salida psicoanalítico*. En ASSOUN, PL. ZAFIROPOULOS, M (dir.) Lógicas del síntoma. Lógica pluri-disciplinaria. Nueva Visión.

----- (2002) *Lacan y las Ciencias Sociales. La declinación del padre (1938-1953)* Nueva Visión .

Zelmanovich, P. y Minnicelli M. (2012) “*Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*”. En Propuesta Educativa Número 37. Año 21. Jun. 2012. Vol 1

Zelmanovich, P. (2013) *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas*. Tesis Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO

----- (2012) “*Cernir malestar. Delinear lo posible. Hacer lugar al acto educativo.*” Clase inaugural del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativa. FLACSO Argentina.

----- (2009) “*Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades.*” Revista El Monitor de la Educación nro. 4. Dossier sobre autoridad. Ministerio de Educación de la Nación.

Normativas y documentos de trabajo

Consejo Federal de Educación. (2014) *Resolución 239/14. “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar.*

----- (2009) Resolución N° 93/09 “*Orientaciones para la orientación pedagógica e institucional de la educación obligatoria.*”

Consejo de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes. CDNNyA (2007) Resolución 665.

Ley 26.061 (2005) *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Objeto. Principios, derechos y garantías. Sistema de protección Integral. Órganos administrativos.* sanc. 28/09/2005; promul. 21/10/2005; publ. 26/10/2005

Ley 114. (1998) *Protección integral de derechos de niños niñas y adolescentes.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 3 de diciembre de 1998.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1970) Ley 18.614/70. *Proyecto XII.*

Ministerio de Educación de la Nación. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención.* Inclusión democrática en las escuelas. Documento de trabajo.

----- (2014) Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Documento de trabajo.

----- (2006) Ley Nro. 26. 206/06. Ley de Educación Nacional.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (2019) *Sistema de partes y alertas.* Subsecretaría de carrera docente y formación profesional. Dirección general personal docente y no docente.

----- (2017) *Construyendo Convivencia. Guía orientador para favorecer la convivencia en las escuelas secundarias.* Documento de trabajo.

----- (2015) *Nueva Escuela Secundaria (NES) Diseño curricular. Formación general Ciclo Básico del Bachillerato.* Documento de trabajo.

----- (2015) Nueva Escuela Secundaria (NES) Resolución 321/15

----- (2014) *Guías de Orientación Educativa.* Documento de trabajo

----- (2014) Resolución 4181/14.

----- (2014) Resolución 1346. *Diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES). 2014-2020.* Documento de trabajo.

----- (2013) SSGECP Resolución 992/13, *Procedimiento de Actuación ante Denuncias.*

----- (2012) *Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC).* Dirección General de Planeamiento Educativo. Documento de Trabajo

----- (2012) *Estructura Organizativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma De Buenos Aires*. Dirección de Planeamiento Educativo. Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa PRyRNE.

----- (2011) *La educación Secundaria en la ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos para la inclusión*. Informe de investigación de la Dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación de la CABA.

----- (2009) *Documento sobre Prácticas de Inclusión*. Dirección de Educación Media.

----- (2007) *Resolución 2075*. Unidad de apoyo a la comunidad educativa y la familia.

----- (2006 [2003]) *Informe Consolidado del Marco Normativo del Área Salud y Orientación Escolar*. Documento de trabajo

----- (2004) *Resolución 547/04 SEGCB*A. *Las funciones de los Departamentos de Orientación Educativa*.

----- (2001) *Ley 223/99*. *Decreto 1400/01*. *Sistema Escolar de Convivencia*.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Consejo de Derchos de Niños Niñas y Adolescentes (CDNNyA). (2016) *Resolución firma conjunta 1/16. Procedimiento de actuación conjunta en casos de presunto caso de maltrato infanto juvenil recepción de comunicación y/o denuncia en la materia en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

----- (2018) *Resolución firma conjunta 1/18. Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión*.

Secretaría de Educación del GCBA. (2002) *Ley 898/02. Educación Secundaria Obligatoria*. 8 de Octubre de 2002.

----- (2003) *Resolución 2261/03 SEGCB*A.

----- (2005) *Resolución 3641/05 Programa de asistencia a las escuelas en el área socio educativa*. Buenos Aires 20 de Octubre de 2005

Sindicatura General de la Ciudad de Buenos Aires. (2014) *Relevamiento y fiscalización del funcionamiento de los Departamentos de Orientación Escolar con sede en establecimientos educativos de Nivel Medio y Técnico*. Dirección General de Educación de Gestión Estatal dependiente de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Auditoría realizada desde el 17 de septiembre al 4 de diciembre del año 2014.

Índice de siglas

- ACP** Ayudante de Enseñanza Práctica
- ASE** Asistencia Socio-Educativa
- CABA** Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CESAC** Centro de Salud y Acción Comunitaria
- CDNNyA** Consejo de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes
- CFE** Consejo Federal de Educación
- COL** Colegio (Modalidad Escolar)
- COM** Escuela Comercial
- CONET** Comisión Nacional de Escuelas Técnicas
- DEM** Dirección General de Educación Media
- DET** Dirección General de Educación Técnica
- DGEGE** Dirección General de Educación de Gestión Estatal
- DA** Discurso del Analista
- DM** Discurso del Amo
- DH** Discurso Histórico
- DU** Discurso Universitario
- DOE** Departamento de Orientación Escolar
- EAI** Equipo de Apoyo Institucional
- EIS** Equipo de Inclusión Secundaria
- EOE** Equipo de Orientación Escolar
- EMEM** Escuela Municipal de Educación Media
- EEM** Escuela de Educación Media
- FLACSO** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

GCBA Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

GOEA Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo

GPA Guardia Permanente de Abogados

LICEO Modalidad escolar Liceo

MEP Maestro de Enseñanza Práctica

MEN Ministerio de Educación de la Nación

MEGC Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad

NES Nueva Escuela Secundaria

NPM New Public Management

PE Proyecto Escuela

POF Planta Orgánica Funcional

PREEMP Programa de Retención Escolar de Estudiantes Embarazadas
Madres y Padres

SAI Seguimiento de asistencia institucional

SAME Sistema de Atención Médico de Emergencias

SEGCBA Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos
Aires.

SGC Sindicatura General de la Ciudad de Buenos Aires

SGECP Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica

SOJAD Servicio de Orientación Jurídica al Docente

TEC Escuela Técnica

UBA Universidad de Buenos Aires

UDACE Unidad de Apoyo a la Comunidad Educativa

Anexo: Cuadros

Cuadro I: Estrategia de trabajo de campo en dos etapas

<p>Primera etapa de investigación</p> <p>Estrategia de trabajo de campo principal</p>	<p>Unidades de análisis seleccionadas en una Escuela de Educación Media EEM ubicado en un barrio popular de la CABA</p>	<p>Tres experiencias de intervención construidas como casos desde la perspectiva del Psicólogo</p>	<p>Periodo de registro y construcción de situaciones de intervención (2010-2012)</p>
<p>Segunda etapa de la investigación.</p> <p>Estrategia de trabajo de campo principal</p>	<p>Unidades de análisis seleccionadas en una Región ubicada en el centro geográfico de la CABA</p>	<p>Tres experiencias de intervención construidas como casos desde la perspectiva del coordinador de un equipo de asistencia-socioeducativa (ASE)</p>	<p>Periodo de registro y construcción de situaciones de intervención (2017-2019)</p>
<p>Segunda etapa de la investigación.</p> <p>Estrategia complementaria</p>	<p>Unidades de análisis: 18 escuelas de una Región conformada por 3 distritos escolares de la CABA</p>	<p>Relevamiento “in situ” de composición de DOE y los modos inserción de Psicólogos-as</p>	<p>Periodo de registro (2017-2019)</p>

Cuadro II: Operacionalización de variables y dimensiones

Fenómeno - Problema	Variables de indagación principales de la investigación	Dimensiones en el relevamiento in situ	Variables específicas	Indicadores numéricos y de frecuencia
<p>Tensiones y dilemas en las prácticas de profesionales de psicólogos-as en los DOE.</p>	<p>Normativización y política educativa (Gov. Ciudad y Nación) respecto de la orientación y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.</p> <p>Dinámicas particulares de la escuela y del equipo DOE.</p> <p>Demandas y motivos de pedido de intervención principales, en el marco de las actuales modalidades de presentación de las problemáticas sociales y subjetivas de los estudiantes que atienden los profesionales psicólogos/as.</p> <p>Rol, función y posición del psicólogo/a respecto de su práctica</p>	<p>Orientación y modalidad educativa - conformación DOE</p> <p>Dispositivos específicos de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes</p> <p>Orientación a los docentes respecto del trabajo educativa de los estudiantes</p> <p>Organización pedagógica institucional</p>	<p>- Modalidad educativa de la escuela - Cantad. de profesionales - Matrícula - Turnos jornada escolar - Sectores sociales que recibe la escuela</p> <p>- Motivos principales de derivación a Psicólogos/as y del trabajo del DOE</p> <p>- Modalidades de intervención principal de Psicólogos/as en las escuelas</p> <p>- Modalidades de registro de intervención al DOE</p> <p>- Trabajo de orientación de Psicólogos/as</p> <p>- Participación de Psicólogos/as en espacios institucionales</p> <p>- Trabajo de articulación del DOE con otros agentes e instituciones</p>	<p>- EEM (Ed. Media), Técnica, Liceo, Colegio - Ases. Ped.; Psicol. - As. Tecn. Prof. - Alta matrícula - Mediana - Baja - Jornada completa - Mañana - Tarde - Noche - Medios - Medios y M Bajos - M Bajos y Bajos</p> <p>- Dificultades de aprendizaje - Dificultades emocionales - Convivencia - Vulneración de derechos - Ausentismo y trayectorias interrumpidas</p> <p>- Entrevista a alumnos/as - Entrevista a familias - Abordaje grupal con alumnos en el aula - Articulación con preceptores sobre sit. puntuales de alumnos - Reunión grupal con preceptores sobre trabajo conjunto - Articulación con profesores sobre sit puntuales de alumnos - Trabajo grupal con profesores - Articulación con Tutores sobre sit. puntuales de alumnos</p> <p>- Cuaderno de comunicación interna DOE - Cuaderno/libro de registro de intervención DOE - Libros actas de intervención DOE - Fichas de registro de intervención con alumnos/Familias DOE - Libros actas de la escuela - Cuaderno/libro de tutorías</p> <p>- Trabajo de Psicólogos/as con directivos de toma de decisión - Articulación de Psicólogos/as con actores que intervienen directamente en el proceso educativo de los estudiantes - Trabajo con docentes que intervienen directamente en el proceso educativo</p> <p>- Consejos de aula - Taller de educadores - Reuniones de seguimiento de asistencia institucional - Espacios de trabajo con equipos de apoyo externos (ASE-PE)</p> <p>- Solicitudes de intervención al ASE - Informes de eleva al CODINNA - Intercambios con otros equipos e instituciones</p> <p>- Espacios colegiados y reuniones institucionales - Consejos consultivos de aula - Consejos de convivencia - Jornadas institucionales</p>

Cuadro III: Periodización del proceso de institucionalización de los DOE

Período	Denominación del periodo y política educativa para los DOE	Presidencia de la Nación /Jefatura de Gobierno CABA
3.1 Período pre-normativo. (1970-1998)	a) Inicio de las prácticas profesionales en las escuelas medias (1970-1983).	Presidencia Juan Carlos Onganía (1966-1970)/
	b) Práctica profesional en gabinetes psicopedagógicos y escuela para la democracia (1984-1991)	Presidencia Raúl Alfonsín (1983-1989)
	c) (1992-1998) Nuevos paradigmas de intervención e inicio de debates en torno a las funciones de los profesionales en un contexto de políticas neoliberales. (Descentralización)	Presidencia Carlos Menem (1989-1999)
3.2 Período de debates por las funciones de los profesionales y en torno a problemas educativos y la crisis socio-económica en Argentina (1999-2004)		Jefatura de Gobierno de la CABA Aníbal Ibarra 2002-2006) Presidencias Néstor Kirchner (2003-2007) Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)
3.3 Período post-normativo (2005-2019)	a)Articulación de prácticas de inclusión en la escuela (2005-2010)	Jefatura de Gobierno de la CABA Mauricio Macri (2007-2015)
	b) Normativización y política educativa desde un modelo gerencial (2011-2019)	Jefatura de Gobierno de la CABA Rodríguez Larreta (2016- 2019) Presidencia Mauricio Macri (2015-2019)

Cuadro IV: Conformación de los DOE en escuelas de la región

Escuela	Modalidad Educativa	Matrícula	Sectores sociales predominantes que recibe en su población estudiantil	Asesores Pedagógicos-as	Psicólogos-as	Psicopedagogos-as	Asist Tec Horas institucionales	Asis Tec Prof. Horas POF	Turnos de jornada escolar	Total
EEM a	Educación Media	120	medios, y medios-bajos	1	-	-	-	-	M	1
EEM a	Educación Media	240	medios	1					J Completa	1
EEM a	Educación Media	450	medios y medios-bajos	1	-	1	1***		MT	2
EEM a	Educación Media	250	Medios	1		1			MT	2
Com a	Comercial	1300	medios bajos y bajos	1	1	1	1	1**	MTN	5
Com b	Comercial	550	medios y medios-bajos	2			1**		MT	3
Com c	Comercial	680	medios y medios-bajos	1	1*				MT	3
Com d	Comercial	900	medios bajos y bajos	1	1				MT	2
Com e	Comercial	380	medios bajos y bajos	1	1				MT	2
Com f	Comercial	510	medios y medios-bajos	1		1			T	2
Com g	Comercial	370	medios bajos y bajos	1	1		1**		MT	3
Com h	Comercial	340	medios bajos y bajos	1	1				N	2
Liceo a	Liceo	250	medios bajos y bajos	1	1				T	2
Liceo b	Liceo	345	medios y medios-bajos	1	1				MT	2
Tec a	Educación Técnica	1200	medios y medios-bajos	1	1*				MTN	3
Tec b	Educación Técnica	750	medios y medios-bajos	1	1				MTN	2
Col a	Colegio	510	medios y medios bajos	1	1				MT	2
Col b	Colegio	560	Medios	1		1	1**		MT	3
Totales				19	11	5	5	1		42

Referencias visuales del cuadro

Situación de revista de Psicólogos-as	*Profesional con dos cargos de Psicólogo –a
	** Profesionales técnicos en función de Psicólogo-a
	*** Psicólogo-a con cargo de Hospital Efector (no lo contamos como parte del DOE en cuadros subsiguientes)
Composición del DOE	Escuelas con un cargo en el DOE
	Escuelas con dos cargos en el DOE
	Escuelas con más de dos cargos en el DOE
Sectores Soc. mayoritarios que recibe la escuela	Medios
	Medios y medios bajos
	Mediosbajos y bajos
Modalidad Educativa	Escuela de Educación Media
	Comercial
	Liceo
	Educación Técnica
	Colegio
Matrícula	Baja matrícula h. 250 estudiantes
	Media matrícula 251-500
	Alta matrícula 501- 1000
	Muy alta matrícula mayor a 1000
Turnos de jornada escolar	M
	T
	MT
	MTN

Cuadro V: Modalidades de registro institucional de intervención de los DOE

Modalidad de registro institucional de intervención del DOE								
Escuela	Cuaderno de comunicación interna del DOE	Cuaderno/libro de registro de intervención DOE	Fichas registro de alumnos familias	Libros de Actas de Intervención DOE	Cuadernos de tutoría	Libro de Actas de conducción	Legajos	Cuaderno SAI
EEM a					x	x		
EEM b					x	x		
EEM c	x			x		x		
EEM d		x				x		
COM a	x	x		x	x	x		
Com b	x	x						
Com c							x	
Com d	x			x			x	
Com e	x	x		x				
Com f	x	x		x				x
Com g	x	x	x	x	x			x
Liceo a	x	x	x	x				
Liceo b								
Tec a		x	x	x				
Tec b	x	x						
Col a	x	x		x				
Col b	x	x		x				
total	12	11	3	10	4	5	2	1

Cuadro VI: Modalidades y dispositivos de intervención predominantes de Psicólogos-as

Modalidades y dispositivos de intervención predominantes de los psicólogos							
Escuela	Entrevistas a estudiantes	Entrevista a familias	Abordaje grupal con estudiantes y participación en Consejos de aula	Articulación con preceptores	Reuniones conjuntas con preceptores y/o tutores	Articulación y trabajo grupal con profesores	Articulación con tutores
EEM a							
EEM b							
EEM c							
EEM d							
COM a	4	4	1	3	1	1	1
Com b	4	4	2	4	2	2	4
Com c	4	4	1	2	2	3	3
Com d	4	4	3	2	2	3	3
Com e	4	4	3	2	2	1	4
Com f							
Com g	4	4	3	3	3	3	4
Com h	4	4	3	3	4	3	4
Liceo a	4	4	2	2	2	2	2
Liceo b	4	4	2	2	2	2	1
Tec a	4	4	1	2	3	2	3
Tec b	4	4	1	3	2	2	3
Col a	4	4	2	3	2	2	3
Col b	4	4	1	3	2	3	3

Infrecuente	Poco Frecuente	Frecuente	Muy Frecuente
1	2	3	4

Cuadro VII: Motivos de Intervención del equipo ASE por parte de las escuelas de la región

Motivo de Intervención al ASE	2017	2018	2019	Total x motivo	%
Dificultades de aprendizaje	20	21	30	71	9%
Dificultades emocionales	75	71	112	258	32%
Convivencia entre pares	17	19	35		
Convivencia familia- familia	1		4		
Convivencia familia-escuela	9	11	3		
Convivencia intra-escuela	10	14	18		
Total Problemáticas de Convivencia	37	44	60	141	18%
Maltrato intra-familiar	26	28	28		
Negligencia	5	7	8		
Abuso extra escolar	6	7	11		
Abuso intra-escolar	2	1	7		
Ausentismo y deserción	64	62	49		
Total Presunción de Vulneración de Derechos	103	105	103	311	38%
Consumos problemáticos	10	12	5	27	3%
Total	245	253	303	801	100%

Cuadro VIII: Motivos de derivación a Psicólogos-as en escuelas de la región

Motivos principales de derivación a Psicólogos-as						
Escuela	Dificultades de aprendizaje	Dificultades emocionales	Convivencia	Vulneración de derechos de los estudiantes	Ausentismo y deserción o trayectorias interrumpidas	Consumos problemáticos
EEM a						
EEM b						
EEM c						
EEM d						
COM a	3	4	3	3	2	3
Com b	2	3	2	3	3	2
Com c	2	3	3	4	3	2
Com d	2	3	3	4	3	2
Com e	3	3	3	4	3	2
Com f						
Com g	3	3	3	4	3	3
Com h	3	4	4	4	3	3
Liceo a	2	3	3	4	3	1
Liceo b	2	4	3	3	2	2
Tec a	2	3	3	3	2	2
Tec b	2	3	3	3	2	3
Col a	3	3	3	3	3	2
Col b	2	3	3	3	3	1

Infrecuente	Poco Frecuente	Frecuente	Muy Frecuente
1	2	3	4

Cuadro IX: Orientación de Psicólogos-as a docentes respecto del trabajo educativo con estudiantes

Escuela	Trabajo con directivos otros actores clave para la toma de decisión institucional	Participación de espacios institucionales para la toma de decisiones	Trabajo con actores que intervienen directamente en el proceso educativo de los estudiantes - Preceptores-tutores-profesores
EEM a			
EEM b			
EEM c			
EEM d			
COM a	2	2	2
Com b	2	2	3
Com c	3	3	3
Com d	4	2	3
Com e	2	2	4
Com f			
Com g	3	3	3
Com h	4	4	4
Liceo a	2	2	2
Liceo b	3	3	3
Tec a	2	2	3
Tec b	2	2	3
Col a	2	2	3

Infrecuente	Poco Frecuente	Frecuente	Muy Frecuente
1	2	3	4

Cuadro X: Participación de Psicólogos-as en espacios institucionales

Participación de Psicólogos-as en espacios institucionales					
Escuela	Consejos Consultivos	Consejos de Convivencia	Reunión SAI	Taller de Educadores	Espacios con equipos de apoyo externos
EEM a					
EEM b					
EEM c					
EEM d					
COM a	1	3	1	2	3
Com b	1	2	3	1	2
Comc	1	3	4	2	3
Com d	1	4	2	2	3
Com e	1	3	4	2	4
Com f					
Com g	3	3	3	2	3
Com h	3	4	4	3	4
Liceo a	1	2	2	2	4
Liceo b	1	2	2	2	3
Tec a	1	3	4	2	4
Tec b	1	3	4	2	4
Col a	1	3	3	2	3
Col b	1	1	1	1	2

Infrecuente	Poco Frecuente	Frecuente	Muy Frecuente
1	2	3	4