

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar.

Levaggi, Gabriela.

Cita:

Levaggi, Gabriela (2016). *La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/422>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATH/Xru>

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Levaggi, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objeto de esta presentación es profundizar en torno a los movimientos que los equipos realizan para dar lugar a intervenciones con un potencial transformador institucional, generadora de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje de todos los niños/níñas y jóvenes. Sabemos que esos movimientos comportan una complejidad que de ningún modo pretendemos simplificar. En esta ocasión decidimos detenernos en el momento inicial de la construcción de dispositivos de intervención, instancia en la cual aparece de manera recurrente y con cierta intensidad conflictiva la tensión entre el pedido de la escuela y lo que los equipos intentan promover con su trabajo. A partir del relato de los equipos de orientación escolar (ETAP) que trabajan en ámbito rural en la Provincia de Río Negro reconstruimos algunas categorías que nos permiten dilucidar la complejidad que supone la construcción de un dispositivo de intervención haciendo foco en los momentos iniciales. Definimos, en el comienzo del dispositivo de intervención, la centralidad de la construcción del problema y desagregamos, a partir de las experiencias relevadas, movimientos que suponen ciertas operaciones requeridas para esta construcción, a las que llamamos: atención a lo que aparece; lectura interpretativa y narración; imaginación e invención; definición concertada de propósitos.

Palabras clave

Equipos de orientación, Perspectiva institucional, Construcción del problema de intervención

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE PROBLEM IN INTERVENTIONAL DEVICES OF SCHOOL COUNSELING TEAMS

The purpose of this presentation is to deepen about the movements that teams perform interventions to lead to an institutional transformative potential, generating favorable conditions for teaching and learning for all children / young girls and conditions. We know that these movements involve a complexity which in no way intend to simplify. This time we decided to stop at the initial time of construction of interventional devices, instance in which it appears recurrently and somewhat conflicting intensity tension between the order of the school and what teams try to promote their work. From the story of school counseling teams (ETAP) working in rural areas in the Province of Rio Black reconstruct some categories that allow us to elucidate the complexity of building a device intervention by focusing on the initial stages. Define, at the beginning of interventional device, the centrality of the construction of the problem and disaggregate, from the experiences available, movements involving certain operations required for this construction, the one we call attention to what appears; interpretive reading and narration; imagination and invention; agreed definition of purposes.

Key words

School counseling teams, Institutional perspective, Construction problem intervention

El presente trabajo se produce en el marco de la tesis de maestría “Desplazamientos en la perspectiva de intervención de los equipos de orientación escolar: entre la normativa y la construcción de dispositivos de trabajo en las escuelas de la Provincia de Río Negro” que se inscribe en el Proyecto UBACyT “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales, dirigido por la Dra. María Beatriz Greco.

Como hemos afirmado en trabajos anteriores los equipos profesionales que se desempeñan en las escuelas expresan frecuentemente la dificultad de construir dispositivos de intervención en una perspectiva institucional que superen la inmediatez que para ellos comportan los pedidos de las escuelas generalmente centrados en cuestiones individuales de los sujetos, particularmente relativas a los estudiantes y su déficit.(Baquero; 2002) [i] En este sentido el objeto de esta presentación es profundizar en torno a los movimientos que los equipos realizan para dar lugar a intervenciones con un potencial transformador institucional, generadora de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje de todos los niños/níñas y jóvenes.

Sabemos que esos movimientos comportan una complejidad que de ningún modo pretendemos simplificar. En esta ocasión decidimos detenernos en el *momento inicial de la construcción de dispositivos de intervención*, instancia en la cual aparece de manera recurrente y con cierta intensidad conflictiva la tensión entre el pedido de la escuela y lo que los equipos intentan promover con su trabajo.

A partir del relato de los equipos de orientación escolar (denominados ETAP, equipos técnicos de apoyo pedagógico) que trabajan en ámbito rural en la Provincia de Río Negro reconstruimos algunas categorías que nos permiten dilucidar la complejidad que supone la construcción de un dispositivo de intervención haciendo foco en los momentos iniciales.

Definimos, en el comienzo del dispositivo de intervención, la *centralidad de la construcción del problema* y desagregamos, a partir de las experiencias relevadas, movimientos que suponen ciertas operaciones requeridas para esta construcción, a las que llamamos: atención a lo que aparece; lectura interpretativa y narración; imaginación e invención; definición concertada de propósitos.

Algunas consideraciones acerca del dispositivo

Pensar la intervención de los equipos bajo la forma de dispositivos implica asumir la complejidad inherente al trabajo en educación y particularmente en las escuelas.

Sostenemos que un dispositivo de intervención es un **artificio**, una

construcción compleja en vistas a producir algo que aún no está allí. Implica un disponer de otro modo lo existente para producir lo que aún no tiene lugar entendiendo que referimos a las relaciones entre los componentes de una situación escolar.

Agamben en su escrito “*¿Qué es un dispositivo?*” cita a Foucault: *Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, *Dits et écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss)[ii]*

Y más adelante afirma:

Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar (pp257-258)[iii]

Agamben reafirma el carácter de artificio en tanto supone la disposición intencionada de ese conjunto de elementos heterogéneos cuyo propósito fundamental es promover procesos de subjetivación sosteniendo que “*al desarrollo infinito de los dispositivos de nuestro tiempo corresponde un desarrollo asimismo infinito de los procesos de subjetivación*”.

Por otra parte, nos interesa subrayar, por un lado, el carácter estratégico del dispositivo, cuestión señalada por Foucault, que se expresa en una direccionalidad definida en los comienzos y redefinida en su desarrollo. En este sentido *la concertación y explicitación de los propósitos* de un dispositivo de intervención es una cuestión central que permitirá orientar y reorientar el curso de los procesos y las posiciones de quienes se encuentran implicados en estos. Por otro lado, las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación propias de un dispositivo que lo vuelven un “máquina para hacer ver y para hacer hablar”[iv] (Deleuze: 1990)

Un dispositivo de intervención de los equipos técnicos se inscribe en el devenir de una organización - escuela, y lo precede la historia particular institucional de cada escuela, de las escuelas y del sistema educativo. En este sentido las cadenas categoriales y argumen-

tativas que se ponen a jugar acuñan sentidos cristalizados en torno a las significaciones que circulan respecto de lo que es enseñar, aprender, acerca de los estudiantes y los adultos en cualquiera de sus roles (maestro, profesores, preceptores, directores, entre otros). La impronta moderna del discurso normativo pedagógico, moralizante ha impregnado de una lógica binaria y dicotómica las formas de mirar y decir las situaciones escolares. Los equipos de orientación no quedan exentos de esta herencia y en este sentido refieren una cuestión dicotómica entre lo individual y lo institucional lo cual adquiere relevancia en el comienzo de las intervenciones.

En palabras de los profesionales:

“los pedidos de la escuela siempre son por el caso individual, el que no aprende, el que tiene mala conducta. Pensamos en cambiar el instrumento clásico de derivación al ETAP para que no nombraran individualmente a los niños. Les propusimos que enunciaron lo que para ellos, los maestros o directivos que realizaban el pedido, era el problema. No resultó, seguía apareciendo lo individual... ”(E1)

“...una cuestión central y una cuestión que siempre como equipos técnicos estamos trabajando en eso, cuando hacemos las reuniones generales. ¿Qué es lo que nos demanda y qué es lo que nosotros queremos aportar? Es esta puja de lo institucional, por un lado, y el emergente, por el otro. Por ahí si vamos a la demanda de la institución, lo que nos pasa en general, lo inmediato sería el caso... ”(E2)

“...la solicitud de las escuelas en principio siempre es individual. La lógica del tutelaje predomina. Te piden que realices informes socio ambientales o diagnósticos diferenciados. Lo más acuciante era el pedido por la inclusión referida a la discapacidad”. (E1)

Entendemos que proponer la construcción de dispositivos para la intervención promoverá un desplazamiento desde la lectura en clave dicotómica hacia una lectura que articula lo múltiple sin reducciones, incluyendo lo individual en una perspectiva institucional de trabajo.

Acerca de la construcción del problema

La construcción del problema de intervención es una articulación de componentes heterogéneos que incluyen el marco teórico referencial, las regulaciones existentes del trabajo y del sistema, las situaciones escolares y los sujetos que la habitan. Espacios, tiempos, tareas, roles se combinan en un conjunto de relaciones dadas posibles de ser revisadas, recreadas, transformadas. Así por ejemplo la biblioteca de la escuela puede officiar de espacio de consulta individual o puede ser el lugar de producción de textos en una clase de lengua compartiendo lecturas individuales o grupales; o el espacio de indagación en torno a temas de ciencias naturales, física, matemáticas.

La construcción del problema parte del principio de que todo lo que aparece y conforma una situación escolar conlleva un potencial de ser dispuesto de otro modo y en este sentido producir otros efectos, crear otras situaciones. De este modo el foco son *las relaciones*, siempre dinámicas, entre los elementos que componen la situación. En este sentido sostendemos que el trabajo de los equipos de orientación hace foco en *las condiciones escolares, situadas*, más que en los sujetos que la habitan.

Bajo estos supuestos, el momento inicial de construcción de un dispositivo de intervención es un *espacio dialógico* en el que se articularán los saberes técnicos, los saberes de la práctica y los relatos de los sujetos y cuya producción es una comprensión compleja de las situaciones particulares y de lo institucional a la vez. Este espacio dialógico se constituye en la posibilidad de encuentro entre saberes de diferentes campos reunidos en el ámbito educativo escolar.

Por otra parte, la construcción del problema comporta *una doble*

temporalidad en la medida que la definición inicial del problema se va transformando en el desarrollo mismo de las acciones que configuran el dispositivo, de modo que se va redefiniendo, dando lugar a otras cuestiones no contempladas en el comienzo. La exigencia de esta doble temporalidad es la lectura conjunta, reflexiva y crítica de los procesos en marcha. Tal como las experiencias relevadas nos indican, la construcción inicial del problema se ve transformada y reformulada en el andar del dispositivo y en el ser andados por él.

“...claramente los chicos no tenían que estar institucionalizados y todos volvieron con sus familias. Ahora teníamos por delante el trabajo con esas familias, porque en las residencias temían por la vulneración de derechos intrafamiliar. Entonces fortalecimos el trabajo con salud, por ejemplo. Teníamos que armar una red. Y por otro lado seguir pensando con todos los que trabajan en las residencias el proyecto”. (E1)

Ahora bien, nos preguntamos, *¿qué movimientos son requeridos para construir un problema de intervención en el marco de un dispositivo en perspectiva institucional?, ¿qué operaciones se vuelven necesarias para habilitar un comienzo?*

La construcción del problema de intervención en movimientos

Como hemos afirmado la construcción del problema de intervención define el comienzo posible de un dispositivo de trabajo. Esta definición del problema es una composición que articula elementos heterogéneos y requiere un **conjunto de movimientos** elementales y constitutivos de la complejidad que comporta el comienzo del diseño de un dispositivo de intervención en las escuelas. De ningún modo se establece una secuencia lineal de estos movimientos sino más bien sostenemos que éstos se despliegan en forma simultánea con predominancias alternantes de cada uno de ellos.

En primer lugar nos detendremos en la **atención a lo que aparece**. Lo que aparece puede manifestarse desde la escuela, en forma de pedido, de preocupación y/o de pregunta o puede ser advertido por el equipo orientador a partir del encuentro de trabajo en la escuela o de conversaciones informales con diferentes actores del sistema educativo. El relato de un director acerca de una dificultad con un profesor vinculada a las formas de dirigirse a los estudiantes; la pregunta de una docente acerca de cómo puedo ayudar a un niño que parece no comprender o interesarse por lo que se propone en el aula, por ejemplo. No en pocas ocasiones el pedido inicial genera espacios de encuentro y de mirada donde lo que aparece se amplía. Así en la entrevista el equipo refiere:

“...lo que observamos, conversando con los docentes a partir de pedidos individuales por las dificultades de los estudiantes, es que éstos contaban con algún lazo familiar, tíos, abuelos, padre o madre, que vivía a pocas cuadras de la escuela. Comenzamos a ver, evaluar cada situación, cada familia en todos los casos, porque ésta es nuestra competencia, entre otras, en las Residencias escolares y terminamos sacando a todos los chicos de las residencias en todos los casos. Esto generó un conflicto a nivel institucional, supervisivo, de gobierno”. (E1)

Independientemente de cómo se origine la intervención, lo que podemos afirmar es que algo se vuelve visible y decible en una articulación de concepciones, significaciones y saberes de la práctica. Y esto comporta un prestar atención que, al decir de Merleau-Ponty

...no es únicamente clarificar más unos datos preexistentes, es realizar en los mismos una nueva articulación a base de tomarlos por figuras. Estos datos no están preformados más que como horizontes, constituyen en verdad nuevas regiones del mundo total. (...) Así la atención no es ni una asociación de imágenes, ni un retorno hacia sí de un pensamiento que ya es maestro de sus ob-

jetos, sino la constitución activa de un objeto nuevo que explicita y tematiza lo que hasta entonces solamente se ofrecía a título de horizonte indeterminado. Al mismo tiempo que pone en marcha la atención, el objeto es, a cada instante, captado y puesto de nuevo bajo su dependencia. (pág 52)[v]

Sostenemos que la atención se dirige a lo que aparece, no para develar lo oculto ni para capturar lo ya sabido, sino más bien para aproximarnos a la comprensión de una situación educativa escolar que requiere ser intervenida, en términos de transformada.

“...tenemos una residencia escolar primaria que es mixta, con lugar para 60 pibes pero hay 8 pibes. Las matrículas bajan en la zona rural porque la gente se traslada a la ciudad, tiene menos hijos, son una serie de factores sociales. Por otro lado hay una casa donde se alberga a las adolescentes que concurren a la escuela secundaria, son 15 chicas. Nos preguntamos por qué no intercambiar lugares” Mover a los 8 chicos a la casa de las chicas y establecer en la residencia mixta de primaria, que tiene bastante lugar, una residencia mixta de secundaria. Realizamos todo un trabajo de análisis de la zona rural, elaboramos un proyecto, lo presentamos a las autoridades. Hubo una gran resistencia de la comunidad, finalmente fue aprobado por las autoridades ministeriales”

Sin dudas no es posible desatender la urgencia, que en casi todos los casos es suficiente, de una situación escolar que así lo demanda. Sin embargo, podemos afirmar, que la misma atención de lo inmediato es el momento de atención a lo que aparece en una relación de figura/s, fondo, que se irá componiendo en el desarrollo de este momento inicial. Esta composición es el conjunto de relaciones con los objetos de trabajo los cuales demandan ser constituidos en esas relaciones, siempre cambiantes y dinámicas, de figura, fondo que se organizan en nuestro campo. En este sentido la atención es un movimiento dirigido a la creación y producción de objetos de trabajo no dados espontáneamente, pero presentes en la situación que nos ocupa.

“...a partir de la evaluación del estado de cada niño decidimos privilegiar el derecho de los niños a estar con sus familias por sobre la existencia de una institución que, creemos, no lo tenía en cuenta. Por supuesto que allí se nos aparecían también todas las complejidades acerca de la normativa, los puestos de trabajo, la existencia misma de esas Residencias. Aún así tomamos la decisión de avanzar y como ya mencionábamos terminamos sacando a todos los niños de la Residencia. Lo cierto es que las residencias no tenían matrícula lo cual supone el cierre de la institución, cargos, etc. A la vez iniciamos un trabajo con el equipo de la institución, muy arduo...Por otra parte, esto nos llevó hasta el ministerio y la dirección misma de las Residencias, toca la cuestión política.”

El prestar atención, afirma Merleau-Ponty, es una *disposición* a habitar la situación, que más que buscar la revelación de lo que se presume, casi a modo de constatación de un saber a priori que intenta ser refrendado una y otra vez en la experiencia, se deja conmover/afectar por lo que aparece; es un estar implicado, ya que la atención supone una transformación, una nueva manera de estar presente ante los objetos y de construir una relación con éstos.

“Pensamos en refuncionalización de las residencias escolares y les propusimos, a los directivos y docentes, elaborar proyectos de talleres en los cuales ellos conjugaran lo que pueden ofrecer y lo que consideran interesante para los chicos. Se pusieron en marcha talleres que no existían en la comunidad: apoyo escolar, reciclado, dibujo, deportes, artesanías; lo armamos conjuntamente con la supervisión pero no tiene aval desde la normativa. A estos talleres asistían todos los niños/as de la zona y se multiplicó el número de niños/as por mucho. A la vez trabajamos con todos los actores para pensar qué funciones tiene la residencia escolar. Esto supone cambio de nombre,

diferentes formas según la función, mandamos el proyecto marco con todos los proyectos que el personal de la residencia fue elaborando. No fue fácil, en el fondo ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban". (E1)

En segundo término nos referiremos a lo que denominamos **lectura interpretativa y narración**. La lectura interpretativa va orientada a explicitar y disponer de los significados circulantes. En este sentido es patrimonio de todos los participantes de la situación escolar, y cada uno pone a disposición sus saberes técnicos, de la experiencia y los marcos referenciales. No referimos aquí al develar lo oculto, sino más bien al modo humano posible de describir y nombrar las experiencias vividas. Al decir de Mélich “...los datos, las cifras, los hechos siempre son -explícita o implícitamente- interpretados, porque el intérprete, la subjetividad del intérprete (sus prejuicios, su lenguaje, su factor biográfico) no puede quedar al margen de «lo interpretado»”. Las lecturas producidas se articulan sin orden jerárquico admitiendo contradicciones, superposiciones, disonancias y concordancias, ya que “...si solo hay una interpretación, entonces ya no hay ninguna. La interpretación es infinita porque cada interpretación es finita. Y eso es la lectura, un juego de (in)finitas interpretaciones (Melich, J: 2009)

Como antes afirmáramos se ponen a disposición un conjunto de saberes heterogéneos. El criterio de articulación es posible en la medida en que se repone como punto de encuadre la relación con el *proyecto principal*[vii]. De este modo leyes y normativas se convierten, a partir de los principios que contienen, en marcos irrenunciables que permiten dilucidar la pertinencia, los límites y posibilidades que las lecturas comportan. Lo universal y lo singular se articulan de manera tal que se resignifican recíprocamente, se actualizan y se verifican en cada situación que nos ocupa.

"Nosotros sostenemos, desde el ETAP, la democratización de las instituciones educativas en el sentido de que sean efectivamente para todos. En el ámbito rural y en esta zona, en particular, se presenta una cuestión problemática con la inclusión de los varones en la escuela secundaria. Los varones tienen derecho a ser incluidos y derecho a poder educarse. Ellos en la zona rural no continuaban la escuela secundaria, se los llevaban al campo porque eran varones. Si la educación secundaria es obligatoria tenemos que dar las formas para que esto sea posible." (E2)

"...en el fondo, ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban. Entendemos que ellos se sitúan en un paradigma que considera a los niños como tutelados y nosotros les proponemos pensar desde otro lugar, desde el paradigma del derecho de los niños..."

Desde las lecturas se construye un relato, una aproximación narrativa acerca de la/s situaciones escolares, que asumiendo lo que aparece, lo inscribe en una trama organizacional y de sentido más amplia. El relato “...es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos”[vii] (Bruner, J: 2003).

Dos cuestiones que se encuentran imbricadas en esta instancia, y que los profesionales visibilizan a partir de su relato son, por un lado la **interrupción del relato habitual**, naturalizado, con tendencia a la clausura y, por otro lado, la **interrogación** como apertura de posibilidades.

En tercer lugar se conjugan movimientos de **imaginación e invención** de lo posible y de lo impensado en los márgenes definidos por el sentido del proyecto en el que se inscribe la situación. Las situaciones escolares presentan siempre una ambivalencia en la que se conjugan el límite y la posibilidad. Frecuentemente los equipos son

interpelados a partir de la experiencia constatada de lo que oficia como límite para la escuela. La elucidación inherente en la problematización se orienta a tematizar las condiciones que limitan y, a la vez, imaginar, ensayar en la imaginación, las situaciones deseadas para abordar el trabajo por las condiciones requeridas para que lo imaginado tenga lugar. Al decir de Mélich: “...La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, (...), es la apertura al deseo, al sueño, a otra situación imaginada y nunca alcanzada del todo”.[viii]

La atención a lo que aparece, la interrupción de lo dado, la interrogación compartida, la producción de lecturas y narrativas en torno a la situación habilitan la creación imaginada de nuevas situaciones y pone en marcha un trabajo, un dispositivo de intervención, por las condiciones efectivas que permitan arrimar a la situación deseada. Podemos pensar, junto a Merleau- Ponty, que lo que tiene lugar no es lo mismo bajo formas diferentes sino la creación de otra situación en que se abre un potencial de visibilidad de otro mundo posible. “No se trataría de los mismos elementos vinculados de modo diferente, de las mismas asociaciones, differentemente asociadas, del mismo texto dotado de otro sentido, de la misma materia bajo otra forma, sino, a decir verdad, de otro mundo.”

Los equipos refieren:

“Nos preguntamos, por qué no hacer lugar para que los varones puedan continuar sus estudios. Empezamos a idear algunas alternativas, a sabiendas que no teníamos recursos extraordinarios y que si esperábamos las decisiones políticas son otros tiempos. Y avanzamos trazando un proyecto que redefinía a cada lugar existente". (E2)

Un cuarto movimiento es la definición concertada de propósitos en un diálogo desde las posiciones singulares en la organización, enmarcados en un proyecto marco articulador de una macropolítica educativa en una micropolítico situada. Aquí pueden distinguirse ámbitos de incumbencia, funciones específicas, responsabilidades organizacionales entre otros, que abonan a un proyecto educativo institucional que asume la garantía ineludible del derecho a la educación de los niños/as, jóvenes y adultos.

Esta instancia comporta una conflictividad de alta intensidad ya abordada por quienes han investigado acerca de la micropolítica escolar. Intereses, convicciones, experiencias vividas se disputan y, en alguna medida, esta conflictividad es irreductible (Ball:1987) No obstante de lo que se trata es de articular este nivel micropolítico con el nivel macropolítico en la medida en que éste configura, como ya lo hemos afirmado, el marco que nos brinda un criterio de pertenencia en la intervención.

“En principio quedamos como las malas de la película. Porque se ponía en riesgo la existencia misma de la institución. Entonces se generó un conflicto que llegó mucho más arriba, a las autoridades. Si bien entendíamos la complicación, prevalecían por un lado la normativa, que nos avalaba totalmente, y por otro lado, los principios que inspiran esa normativa, los cuales compartimos. ¿Dónde quedan los derechos de los niños o el visualizarlos como sujetos de derecho? En todo momento el proyecto era transformar el proyecto que ofrecía la residencia, no cerrarla, y para eso trabajamos". (E 1)
“Nadie quería moverse de su lugar. La comunidad misma reaccionó mal porque imaginaron que una residencia mixta en secundaria iba a traer embarazos, relaciones complicadas entre los chicos y chicas adolescentes. Hubo que trabajar con la comunidad toda porque la aceptación de ellos era central para que permitieran la continuidad de la escuela. En relación al director que no quería moverse de su lugar...y bueno, bastó que se generara la orden desde el Ministerio, a veces es una alternativa necesaria". (E 2)

REFERENCIAS

- [i] BAQUERO, R (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ?transmisión? educativa desde una perspectiva psicológica situacional Revista: Perfiles Educativos 2002 XXIV(98)
- [ii] AGAMBEN, G (2011) ¿Qué es un dispositivo? Publicado en Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011, México.
- [iii] AGAMBEN, G ídem
- [iv] DELEUZE, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona
- [v] MERLEAU- PONTY, M (1993) Fenomenología de la percepción. Editorial Planeta, Buenos Aires, Argentina
- [vi] ULLOA, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina
- [vii] BRUNER, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina
- [viii] MÈLICH, Joan-Carles (2009) Antropología narrativa y educación. Publicado en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Salamanca, v. 20, ene. 2009. ISSN 2386-5660. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986>>

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Publicado en Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011, México.
- Ball, S. (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós. España
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional Revista: Perfiles Educativos 2002 XXIV(98)
- Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Deleuze, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona
- Greco, M.B. (2012) Emancipación, educación y autoridad, Ed. Noveduc, Buenos Aires
- Mèlich, J-C. (2009) Antropología narrativa y educación. Publicado en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Salamanca, v. 20, ene. 2009. ISSN 2386-5660. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986>
- Merleau-Ponty, M. (1993) Fenomenología de la percepción. Editorial Pla- neta, Buenos Aires
- Ulloa, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Libros del Zorzal. Buenos Aires.