

# Los Centros Educativos Complementarios: entre la decadencia del programa institucional y un nuevo modelo de intervención

**David Eichenbronner**

Recibido Noviembre 2020

Aceptado Diciembre 2020

---

## Resumen

El presente trabajo se inscribe como parte de un proyecto de investigación más amplio que intenta profundizar desde una perspectiva exploratoria y genealógica el análisis de la actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires. En este caso se prestará especial atención a uno de los servicios que forman parte de dicha modalidad y que representa un espacio paradigmático y representativo del trabajo que se viene llevando a cabo a lo largo de sus ya setenta años de historia. Se hará hincapié en la época conocida en la historia política argentina como *desarrollismo* de modo de poner en juego herramientas conceptuales que nos brindan dos investigadores de la sociología de la educación: por un lado revisaremos de qué manera el proyecto de intervención en los CEC se vincula con el denominado modelo de asistencia y promoción trabajado principalmente por Arias, A (2012) y al mismo tiempo observaremos de qué manera se emparenta este servicio con la categoría ya clásica de Dubet, F (2006) de programa institucional. El resultado de este análisis destaca una vez más el valor político y estratégico que los centros complementarios encierran dentro del sistema educativo provincial.

**Palabras Claves:** Dirección de psicología – Centro Educativo Complementario  
- Intervención – asistencia y promoción – programa institucional

## **The Complementary Educational Centers: between the decline of the institutional program and a new intervention model**

### **Abstract**

This work is part of a broader research project that seeks to deepen the analysis of the current Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy in the province of Buenos Aires from an exploratory and genealogical perspective. In this case, special attention will be given to one of the services that are part of this modality and that represents a paradigmatic and representative space of the work that has been carried out throughout its already seventy years of history. Emphasis will be placed on the era known in Argentine political history as developmentalism so as to put into play conceptual tools provided by two researchers in the sociology of education: on the one hand we will review how the intervention project in the CEC is linked with the so-called assistance and promotion model worked mainly by Arias, A (2012), and at the same time we will see how this service is related to the classic Dubet, F (2006) category of institutional program. The result of this analysis once again highlights the political and strategic value that complementary centers contain within the provincial education system.

**Key Words:** Psychology Department - Complementary Educational Center - Intervention - assistance and promotion - institutional program

En Agosto del año 1949 el Decreto N° 16.736 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires concibe la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional. Se trata de un cambio en la denominación de una agencia que inicialmente había sido creada sólo como Instituto de Orientación Profesional, pero que, bajo la sintonía de la reforma constitucional, modifica su estructura e identidad asumiendo como interés principal la materia predominante en sus funciones: la psicología.

A partir de ese momento el discurso de la psicología ha estado presente acompañando a lo largo de los años las diferentes gestiones de la política educativa de la provincia; ha adquirido rápidamente una posición protagónica,

llegando a ser por momentos un punto articulador entre las modalidades y niveles que organizan el sistema educativo de la jurisdicción.

Como parte de un trabajo de investigación más amplio que propone indagar la permeabilidad del discurso psi en el sistema educativo a través de la mencionada Dirección, el presente escrito propone profundizar sobre un lugar en especial, haciendo hincapié, especialmente, en uno de los momentos que marcan una discontinuidad histórica con respecto a un modo de funcionamiento imperante o tradicional. De esta manera intentaremos, con la ayuda de documentos de archivo, mostrar de qué manera la creación de los denominados *Centros Educativos Complementarios* significó, a su vez, la creación de una nueva condición de posibilidad para el establecimiento de otras prácticas psi en el contexto educativo.

Sabemos que la gestión de gobierno de la época le otorga relevancia significativa al aspecto técnico, provocando un desarrollo tecnológico y burocrático al interior del Ministerio de Educación y sus dependencias. Esto refuerza por un lado la idea de darle un orden al sistema educativo, principalmente orientado sobre su unidad mínima, el alumno; y por el otro pondera el aspecto técnico de la organización.

De ese modo contextualizamos el nacimiento de los CEC dentro de lo que se ha denominado como la época de oro de la Dirección, y haremos un repaso del marco histórico político que permitió una clase de práctica institucional desplegada sobre la sociedad. En esa línea analizaremos con especial apoyo de los escritos de A. Arias y F. Dubet, por un lado la especificidad del marco desarrollista que coincide con el momento mencionado del organismo y por otro el vínculo que une a este tipo de organización desde la lectura del programa institucional.

La idea de cambio del modelo de intervención, en este caso en el ámbito educativo, con respecto a un tiempo inmediatamente anterior, nos sirve de guía para mostrar las características de un espacio tan interesante como, por momentos, olvidado en la vida político-educativa actual.

## A modo de introducción

La creación de los CEC ha significado el surgimiento de una alternativa dentro de un discurso psicológico ya legitimado en la esfera política. Por eso es interesante pensar cómo ha sido su inicio como servicio.

Aunque se inauguran como centro educativo complementario en el año 1967, ya un tiempo antes, en 1963, nace su antecedente directo definido como Centro Asistencial; una consecuencia del trabajo que la organización proponía dentro de un eje programático signado por la atención directa a la población escolar. Cabe destacar que, en el año 1956, con el fin de la gestión peronista, la Dirección cambia su nombre a Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, redefiniendo así su objetivo de trabajo hacia un perfil marcadamente técnico. De este modo los anteriormente denominados departamentos que constituían la modalidad, a partir de los sesenta se desestructuran, y se transforman en equipos de asesorías técnicas. Podemos encontrar el espíritu de esta nueva perspectiva de trabajo plasmada en un nuevo reglamento. Así lo define en su primer artículo la Resolución Ministerial N 5355:

*“La Dirección de Psicología es el organismo técnico docente que provee a los demás servicios educacionales del Ministerio, los aportes de las disciplinas psicopedagógicas y sociales con el objeto de facilitar el proceso educativo, contribuir al perfeccionamiento del personal, propender a la renovación de técnicas y métodos de trabajo y promover la adaptación del educando a los ambientes familiar, escolar y social”* Ministerio de Educación de la Pcia de Bs. As. (1963).

Este momento histórico, más que en tiempos anteriores, demanda del discurso de la psicología una política tecnológica que repare en el problema del desequilibrio siempre presente que representa el punto de cruce de lo escolar con lo social, entendido como los vínculos del sujeto con su núcleo familiar y a su vez con la sociedad. Se trata de un momento constituido por una mixtura entre ideas propias del campo político desarrollista, y el inicio de una profesionalización generalizada de la psicología como disciplina. Sumado a ello, la todavía fuerte presencia del eje normalizador en la escuela.

Es interesante reparar en que ya desde un comienzo los CEC como Centros Asistenciales plantean un escenario de una potencia disruptiva impensada para el modo en que hasta el momento se venía proponiendo la intervención en el campo escolar. No obstante, recién en el año 2009 se expide una propuesta curricular donde se instituye un marco que organiza sus tareas como servicio: aparece un eje curricular y se detalla un enfoque metodológico. Esta legitimación no es casual, viene de la mano de un movimiento histórico que comienza a operar en otra dirección, principalmente desde la promulgación de las nuevas leyes de educación.

Los CEC han sido una herramienta de la Dirección de psicología que de alguna forma ha mantenido presente la tensión entre los paradigmas acerca de la concepción del sujeto escolar y su tratamiento institucional. La proximidad con el “campo social” inevitablemente trajo aparejada una disputa en el interior del discurso psicológico. Tensión que en el siguiente documento podemos ver reflejada:

*“En este sentido, la Propuesta Curricular de los Centros Educativos Complementarios parte de una noción de sujetos que los abarca como sujetos de derecho, sujetos participantes y, por ende, sujetos de aprendizaje. Es necesario para ello desprenderse de paradigmas y prejuicios de larga data en el sistema escolar. Pensar en la singularidad de cada sujeto implica dejar de pensar en sujetos homogéneos. Esta concepción establece y ha establecido normas rígidas y patrones de conducta respecto de la “normalidad”, la “inteligencia” o el “talento” de los alumnos. Su correlato pedagógico es que la dificultad en el modo de vincularse con los docentes y con sus pares es diagnosticada en base a mediciones de capacidad intelectual o a intuiciones prejuiciosas de los docentes”* (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2009, p. 19).

Pareciera entonces, que este tipo de organización como proyecto institucional opera a contrapelo de la regularidad que la Dirección como equipo técnico está llamada a sostener. Mientras que las prácticas históricas de la Psicología

dentro del sistema tienen la tendencia, seguramente por inercia, a cuidar los límites de la organización escolar, los CEC los flexibilizan, por momentos borrándolos.

Siguiendo esa línea podríamos arriesgar como hipótesis que el propio asistencialismo de alguna manera forjó este tipo de prácticas “complementarias”, colaborando con la apertura de una línea nueva dentro del sistema que logra manipular los determinantes duros del formato escolar.

### **Los CEC y el modelo de asistencia y promoción**

Como hemos mencionado al principio, la Dirección de Psicología nace en pleno auge del gobierno peronista, sin embargo encuentra su momento de expansión más tarde durante los tiempos del desarrollismo.

Aquí se produce un viraje importante en la perspectiva de trabajo, especialmente producido por toda una nueva lógica burocrática que impregna la estructura estatal.

En el caso que nos demanda atención veremos una conversión muy clara de la organización del trabajo al interior y al exterior. Se crean equipos de asesorías técnicas y al mismo tiempo se profundiza la inversión en tecnologías de modo de “profesionalizar” el sector.

La escuela se reafirma como un lugar clave, por lo tanto, se actualizan las prácticas de intervención con el objetivo de ir en el camino del desarrollo entendido como modernización.

Veremos entonces cómo, sobre nuevas experiencias institucionales, emerge el llamado modelo de asistencia y promoción (Arias, 2012). Y en ese contexto aparecen los centros asistenciales, luego denominados *centros educativos complementarios*.

Su creación puede leerse como una herramienta ante la necesidad de atender la pobreza desde el paradigma evolucionista que la considera como un problema producto de una falla en la integración y/o adaptación al ambiente social. Esa tendencia, como hemos dicho, nos lleva a pensar esta presencia como parte del denominado proceso de modernización y desarrollo especialmente destinado a los países de tercer mundo. Según las teorías revisadas, su emergencia se produce en el seno de lo que se considera un contexto político clave para este fin<sup>1</sup>.

El contacto de los centros asistenciales con la comunidad nos permite pensar que el objetivo ha girado en torno del trabajo preventivo, que se propone evitar que el pequeño ciudadano caiga en un futuro cercano en el lugar de la marginalidad. Entendiendo que marginal será quien “se coloca a los márgenes de dos mundos y no pertenece a ninguno” (Arias, 2012, p.51), es decir, una figura que impide el funcionamiento correcto del sistema social.

Al respecto Munín (1989) en su trabajo sobre la historia de la modalidad, haciendo referencia al período, comenta:

*“De esta manera se plantea [en esta época], especialmente para la escuela, la necesidad de una modalidad de trabajo centrada en las acciones preventivas de los problemas de aprendizaje, es decir, enfatizando la asistencia indirecta al alumno a través del trabajo con el docente, la familia, y la comunidad” (p. 141).*

El ideal técnico que trabaja con el fin de impulsar un desarrollo para la comunidad está muy presente en la constitución de los CEC. Su función de apoyo con respecto a la escuela obligatoria se encuentra fuertemente emparentada a la idea de hacer lazo social. La Dirección explicita esta idea cuando menciona que con este tipo de servicio propone asistir a los educandos carenciados “complementando la acción de la familia, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral que les permita asumir *su responsabilidad personal y participar de la vida y problemáticas de la sociedad*” (DGyCE, DPyASE, S/F. citado en Munin, 1989).

Resulta muy probable que la lectura técnica en los tiempos de inicio del servicio haya querido resolver con el fomento de este vínculo, posibles “retrasos culturales” en porciones de la sociedad. Seguramente la re-estructura del organismo convirtiendo su espacio en un conjunto conformado por diversas asesorías se traduzca en esa intención de especializar y traccionar la *promoción social*.

Al respecto dice Arias (2012):

*“La propuesta de desarrollo de la comunidad inaugura y da importancia a los procesos de planificación social dirigida a “las comunidades”, se centra en el concepto de participación, proponen estrategias que revalorizan la educación y supone la presencia de personal experto que pueda “promover” el proceso de “cambio” (p.58).*

Más allá del carácter que toma en esta época el estilo de intervención estatal, se torna interesante observar este movimiento naciente del trabajo en proximidad de la escuela con la comunidad. Sobre todo, este movimiento a pesar de no tener por objetivo una función garantista de derechos de los sujetos, abre las puertas y sienta condiciones para que se trabaje desde esta mirada por algunos años más.

### **Incidencias del programa institucional**

Creemos interesante hacer una pequeña reflexión más. Una interpretación que surge cuando pensamos nuestro objeto de análisis vinculado con aquello que Dubet explicó como programa institucional.

En continuidad con la idea que los CEC representan una variable disruptiva (si la contrastamos con la dinámica regular de las políticas educativas de estado), pensamos que existe una posible relación entre su emergencia en el sistema y las explicaciones sobre el declive del programa institucional.

Sabemos que en la sociología que propone Dubet existe una matriz que vincula el acto social con el sujeto, constituyendo un proceso de socialización que instituye, que inscribe los valores culturales sobre los sujetos. Allí, dice, se juega el núcleo de todo programa institucional.

Del mismo modo en sus análisis explica la decadencia de esta asociación propia de los tiempos modernos y da algunos indicios como para entender el por qué y el cómo se sostiene, aún con sus fragilidades, en la actualidad. En ese punto nos interesa detenernos y preguntarnos si, en contexto, una institución como el centro educativo complementario puede dar algunas respuestas.

Seguramente una de las explicaciones sobre el surgimiento de un espacio como el centro educativo esté relacionada con esa dificultad de mantener el orden específico que toda institución basada en el trabajo sobre otros implica. Cuando decimos esto nos referimos a un momento tomado por una crisis de época donde *“ya no se define la modernidad contemporánea como la unidad entre el actor y el sistema sino, por el contrario, como la progresiva separación entre acción social y subjetividad individual”* (Dubet, 2006, p.81). De modo que la instauración de otra lógica de funcionamiento podría tomarse como un intento de contención.

Además, a esta distancia a la que el autor hace mención hay que agregarle una cuestión asociada que se define como el desencanto por la disciplina. No es un tema menor, dado que la disciplina se identifica como motor para lograr el principal objetivo de todo programa. Un trabajo signado por un principio de continuidad entre el control social y la subjetivación de los actores de modo que éstos interioricen los valores y puedan instituirse dentro de una unidad cultural. En otros momentos lograba ser “simbólicamente eficaz” y mantener las prácticas institucionales dentro de un plano cuasi sagrado e incuestionable. Pero con el paso del tiempo se ha convertido en un instrumento que sólo funciona como conservador del orden y de ese modo como mera resistencia. En ese punto podríamos leer el objetivo de realizar un trabajo que fortalezca los lazos de la institución escolar con las familias y comunidades de pertenencia de los niños, como un intento de válvula de escape que alivie ese malestar.

Asimismo, veremos que esta crisis en la que se ve inmersa la disciplina como articuladora, se emparenta especialmente con la noción del *cuidado del otro*. Y

al respecto, dice nuevamente Dubet (2006), que la figura del profesional no deja de verse sometido a un mandato paradójico, el de un control y una ayuda, y el de la restitución del sujeto, de un empowerment, de una individualización de las medidas, de una búsqueda de consentimiento basada en la capacidad de los actores para elaborar proyectos y de tomarse a su cargo por sí mismos (p.86).

Resulta interesante pensar cómo esa tarea específica a la que se subsume la ética del profesional que trabaja sobre los otros se define casi exclusivamente como productora o inductora de responsabilidad. Y aquí encontramos sorprendentemente un lazo de continuidad que liga esta característica del rol profesional con la lógica del período signado por la asistencia y la promoción social.

En consecuencia, sabemos que el lugar que ocupa este tipo de institución en el sistema representa un emergente funcional a las necesidades de la época. Y en ese sentido resulta interesante que el carácter plástico que lo identifica y lo diferencia del estilo tradicional de funcionamiento escolar, responda tanto a la necesidad de crear políticas de acercamiento a las zonas marginales de la sociedad (con el objetivo de adoctrinarlas aplicando un sistema de capacitación), como a palear una crisis más profunda del sentido de lo institucional, previniendo la agudización de un proceso de desgaste de la lógica tradicional que llena de sentido a la escuela como lugar. Además, nos sirve para mostrar de qué manera y hasta qué punto opera un pequeño espacio institucional, que aún invisibilizado para el macro sistema, se constituye en una pieza fundamental.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Véase en Arias (2012) la referencia que la autora hace sobre las teorías de la modernización, especialmente referenciando a G. Almond y sus cuatro campos de estudio sobre las instituciones políticas. Allí hace hincapié en la importancia de la investigación en el campo de la educación como factor clave para entender este proceso.

## **Bibliografía**

ALMOND, G. (1999), *Una Disciplina Segmentada. Escuelas y Corrientes en las Ciencias Políticas*. México, Fondo de Cultura Económica.

ARIAS, A.J. (2012). *Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*, 1º edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.

BAQUERO, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85.

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. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

DUBET, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.

KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: FCE. Introducción, capítulo 1 y Reflexiones finales.

O'DONNELL, GUILLERMO (1982). *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

MUNÍN, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.

## **Referencias legislativa y documental**

Buenos Aires Pcia. Ministerio de Educación (1950) Documento sobre la organización del Ministerio sin título. Depósito de la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires Pcia. Ministerio de Educación, Resolución Ministerial N° 5355 (1963).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). Propuesta curricular para centros educativos complementarios / coordinado por María de las Mercedes González. -1a ed.- La Plata.

**David Eichenbronner:** Doctorando en psicología, Facultad de Psicología (UBA) y Becario doctoral UBACyT. Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Docente ayudante en la cátedra II de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UBA). [d.eichenbronner@gmail.com](mailto:d.eichenbronner@gmail.com)