

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 29 Número 17

15 de febrero 2021

ISSN 1068-2341

---

## En Nombre de la Integralidad y el Buen Vivir: Genealogía de los Departamentos de Consejería Estudiantil en Ecuador

*Diego Palacios Díaz*

Universidad Tecnológica Indoamérica  
Ecuador



*Felipe Hidalgo Kawada*

The University of Sydney  
Australia

**Citación:** Palacios, D., & Hidalgo, F. (2021). En nombre de la integralidad y el buen vivir: Genealogía de los departamentos de consejería estudiantil en Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5293>

**Resumen:** En este artículo analizamos genealógicamente la emergencia de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en el campo de las políticas educativas contemporáneas de Ecuador. Específicamente, examinamos cómo se ha construido una nueva arquitectura jurídico-normativa que, desde los principios del Buen Vivir, busca garantizar la entrega de servicios psicológicos y sociales a los estudiantes ecuatorianos a partir de una novedosa incorporación de saberes, prácticas y experticias basadas en las ciencias psicológicas. Metodológicamente, adherimos a los principios de Michel Foucault sobre la genealogía, a fin de analizar un corpus textual compuesto por distintas fuentes documentales que contienen archivos jurídicos, normativos y reglamentarios relevantes para nuestra problemática, así como también por entrevistas realizadas a policymakers y coordinadores distritales que han participado en los procesos de elaboración y puesta en práctica de las políticas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 22-2-2020  
Revisiones recibidas: 3-11-2020  
Aceptado: 25-11-2020

educativas relacionadas con los DECE. De esta manera, mediante nuestros ejes de análisis exponemos cómo se ha configurado una nueva racionalidad de Estado en torno a la noción de integralidad y cómo mediante diversos ajustes sociotécnicos, reglamentarios y prácticos se han promovido lógicas de gestión orientadas a gobernar y controlar las formas específicas en que los profesionales despliegan sus acciones en las instituciones educativas. Finalmente, discutimos cómo los saberes del *Sumak Kamsay* quedan relegados frente a una influyente racionalidad científico-técnica que busca orientar en vías específicas los procesos educativos y frente a un lenguaje psicológico orientado desde una perspectiva biomédica que inhibe formas alternativas de comprender al sujeto y la subjetividad en la educación ecuatoriana.

**Palabras clave:** Buen Vivir; Discurso; Ecuador; Genealogía; Psicología

### **In the name of integrality and living in harmony: Genealogy of student counseling departments in Ecuador**

**Abstract:** In this paper, we analyze from genealogy the emergency of the student counseling department (DECE) in the contemporary educational policies in Ecuador. Specifically, we examine the construction of a new legal–normative architecture from the principles of living in harmony (buen vivir) that seeks to guarantee the delivery of psychological and social services to Ecuadorian students from a novel incorporation of knowledges, practices and expertise based on the psychological sciences. Methodologically, we followed Michel Foucault's principles of genealogy to analyze a textual corpus made up of legal, normative and regulatory documents, as well as interviews with policymakers and district coordinators who participated in the development and implementation processes of educational policies related to DECE. Thus, through our axes of analysis we expose the configuration of a new State rationality around the notion of integrality, and through a variety of sociotechnical, regulatory and practical adjustments, the promotion of management logics focused on governing and controlling specific forms in which professionals deploy their actions in schools. Finally, we discuss how the *Sumak Kamsay* knowledges are relegated, compared to an influential scientific-technical rationale that seeks to orientate educational processes in specific ways with a psychological language based on biomedical perspectives that inhibit alternative ways of understanding the subject and subjectivity within Ecuadorian education.

**Keywords:** Discourse; Ecuador; Genealogy; Living in Harmony; Psychology

### **Em nome da integralidade e do bom viver: Genealogia dos departamentos de aconselhamento estudantil no Equador**

**Resumo:** Neste artigo, analisamos genealógicamente a emergência dos Departamentos de Aconselhamento Estudantil (DECE) no campo das políticas educacionais contemporâneas no Equador. Especificamente, examinamos como se construiu uma nova arquitetura jurídico-normativa que, a partir dos princípios do Bem Viver, busca garantir a prestação de serviços psicológicos e sociais aos estudantes equatorianos a partir de uma nova incorporação de saberes, práticas e expertises do ciências psicológicas. Metodologicamente, aderimos aos princípios de Michel Foucault sobre genealogia, a fim de analisar um corpus textual constituído por diferentes fontes documentais que contêm arquivos legais, normativos e regulatórios relevantes para o nosso problema, bem como entrevistas com legisladores e coordenadores distritais que têm participado dos processos de desenvolvimento e implementação de políticas educacionais relacionadas aos DECEs. Desta forma, através dos nossos eixos de análise expomos como uma nova racionalidade do Estado se configurou em torno da noção de integralidade e como através de diversos ajustes sociotécnicos, regulatórios e práticos se promoveram lógicas de gestão voltadas para gobernar e controlar formas específicas em que os profissionais implantam suas ações nas instituições de ensino. Por fim, discutimos como o conhecimento de *Sumak Kamsay* é relegado a uma influente racionalidade técnico-científica que busca

orientar os processos educacionais de formas específicas e a uma linguagem psicológica orientada a partir de uma perspectiva biomédica que inibe formas alternativas de compreensão do sujeito e da subjetividade na educação equatoriana.

**Palabras-chave:** Bom Vivir; Discurso; Ecuador; Genealogia; Psicología

## Introducción<sup>1</sup>

Los ecuatorianos son seres raros y únicos:  
 Duermen tranquilos en medio de crujientes volcanes,  
 Viven pobres en medio de incomparables riquezas  
 Y se alegran con música triste.

Alexander von Humboldt (1802)

Históricamente, Ecuador se ha caracterizado por sus singularidades geográficas, étnicas e idiosincráticas. El equilibrio existente entre los picos más altos de la cordillera de Los Andes, el *Hanaq pacha* (cielo) y el *Inti* (sol), está también presente en la cotidianidad de sus pueblos originarios, quienes, apegados a la cosmovisión del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), buscan desarrollar una vida en armonía, integrando lo natural, lo social y lo espiritual. Recientemente, estas particularidades han teñido los argumentos y discursos de política pública, especialmente en el ámbito educativo, a propósito de la remodelación sustantiva de la arquitectura constitucional y política generada por el gobierno de Rafael Correa (2007–2017). La promulgación de una nueva Constitución de la República en 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2012, redefinieron, de forma importante, la estructura y funcionamiento del sistema educativo, a partir de un significativo aumento del tamaño y gasto del Estado, un fuerte desarrollo infraestructural de sus organismos, y una actuación garantista frente a los derechos que organizan la vida de los ciudadanos ecuatorianos, donde ha tenido especial cabida la educación. Este programa constituyó, desde una perspectiva histórica, una contra-respuesta a las condiciones que los gobiernos de las últimas dos décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI generaron para afrontar las graves crisis económicas y políticas del país mediante la intervención del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Badillo, 1994; Hidalgo, 2011), así como también representó la definición de un camino para recuperar el Estado y su capacidad rectora de la vida económica, política y social de Ecuador (Guayasamin, 2017).

Específicamente en materia educativa, este programa de gobierno generó cambios sustantivos que pueden ser analizados en dos líneas complementarias. En términos económico-políticos, el gobierno de Rafael Correa propició un considerable aumento del gasto público en educación, aumentando desde 1,15% en 2000 hasta 5% del PIB en 2015 (UNESCO, 2020), lo cual posibilitó un mayor desarrollo de infraestructura educativa, mayor capacidad de cobertura, y el desarrollo de políticas orientadas hacia la calidad y equidad educativa (Guayasamín, 2017). Esto significó también una estrategia de confrontación con las tendencias de neoliberalización y privatización educativa que afectan sensiblemente a Latinoamérica (Moschetti et al., 2019; Verger et al., 2016), donde Ecuador se ha posicionado como uno de los países donde las tendencias privatizadoras han avanzado de forma más consistente, tanto en la educación primaria (variación de

---

<sup>1</sup> El primer autor agradece el financiamiento otorgado por la Universidad Tecnológica Indoamérica a través del Proyecto de Investigación CICHE-0002. El segundo autor agradece el financiamiento del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado Doctorado Becas Chile 2017 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, folio 72180118. Ambos autores agradecen al Ministerio de Educación de Ecuador por la colaboración prestada durante este proceso investigativo.

matrícula de +52,6% desde 1990 a 2014) como secundaria (variación de +22,9% en el mismo período, ocupando la tercera posición entre 20 países latinoamericanos; para una revisión detallada, ver Verger et al., 2017).

Complementariamente, desde una perspectiva cultural – ideacional, este programa de gobierno se estructuró semióticamente desde los principios del Buen Vivir, cosmovisión acuñada desde las naciones indígenas, y que tiñó ampliamente el lenguaje de la política pública desarrollada en el gobierno de Rafael Correa. Este concepto, que en sus lenguas originarias es conocido como *Sumak Kawsay* (en kishwa), *Suma Qamaña* (en aymara), *Ñandareko* (en guaraní), *Küme mongen* (en mapudungun), emerge en el discurso político latinoamericano desde hace dos décadas, cuando las naciones indígenas comenzaron a adquirir mayor protagonismo como fuerza política en Ecuador y Bolivia (Guardiola & García-Quero, 2014; Villalba, 2013). A pesar de su carácter polisémico y de las diversas interpretaciones que suscita en distintos contextos, el concepto de Buen Vivir refiere a una vida comunitaria en armonía (Garzón, 2013), donde lo colectivo está por sobre lo individual, donde se respetan los saberes ancestrales y la influencia de los espíritus, y donde el cuidado y la protección del medioambiente se posiciona por sobre la devastación socio-natural que han propiciado las lógicas de acumulación, progreso y crecimiento del pensamiento occidental (Rojas-Lizana & Itatí, 2019). En tal sentido, el Buen Vivir representa una alternativa de descolonización en clave indígena al proyecto civilizatorio del capitalismo, donde todo daño que se causa a la naturaleza se comprende también como un daño inherente a la vida humana (Schavelzon, 2015).

En este punto, conviene indicar que, a partir de los debates de 2007 – 2008 que dieron forma a la nueva Constitución ecuatoriana, la noción de *Sumak Kawsay* fue apropiada y recontextualizada creativamente en el discurso político del gobierno de Rafael Correa. Esto operó, en principio, como una forma de contrarrestar el avance de las políticas neoliberales en el país y en la región, así como también como un intento por desplegar dispositivos y prácticas de política pública que estuvieran en favor de los oprimidos (Villalba, 2013). Desde una perspectiva más crítica, Guardiola y García (2014) sostienen que su definición en la carta magna de Ecuador es vaga y que se reduce a plantearlo simplemente como una forma de vida en armonía con la naturaleza y la comunidad, lo cual implica que, desde perspectivas tecnocrático-económico-humanistas, el concepto puede quedar atrapado en las ideas de Desarrollo y Estado (Schavelzon, 2015). Con todo, la filosofía del Sumak Kawsay adquiere un papel relevante en el desarrollo de la agenda correísta de políticas educativas y cobra una forma singular, específicamente, en la definición y articulación de los Departamentos de Consejería Estudiantil (en adelante, DECE), dispositivo que analizamos genealógicamente en esta investigación, y que es comprendido como un “organismo incorporado dentro de las instituciones educativas que velan por la convivencia armónica y el desarrollo de habilidades para la vida” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 4), y sobre el cual exploraremos más profundamente en el siguiente apartado.

### **Psicología, Educación y Política Pública: el caso de los DECE en Ecuador**

La emergencia de los DECE como dispositivo de política educativa estuvo orientada hacia la creación de iniciativas que promovieran el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes ecuatorianos. Desde el marco del Buen Vivir, consagrado tanto en la Constitución de la República como en la LOEI, en 2016 se publica el *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil* (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016), donde se definen los principios y valores básicos para crear una convivencia armónica y culturas de paz en las instituciones educativas, los lineamientos y acciones necesarias para garantizar, proteger y restituir derechos en población infante-juvenil, y los criterios técnicos para “transparentar y optimizar el desempeño de los profesionales” (p. 4). Como examinaremos más adelante, un aspecto central de este dispositivo es que crea una distribución racional de profesionales según el tamaño de matrícula de las unidades educativas, y donde además se prioriza la presencia de psicólogos educativos y psicólogos clínicos

para abordar las necesidades psicosociales de la población escolar, basados en una lógica en la que mientras más amplia sea esta, más diversificación de profesionales puede existir, pudiéndose incorporar, por ejemplo, trabajadores sociales, orientadores familiares, psicopedagogos, entre otros.

Además de lo anterior, conviene indicar que los DECE no emergen en un vacío institucional, sino que, en cierta medida, redefinen desde la nueva arquitectura constitucional y política un dispositivo anterior que corresponde a los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (en adelante, DOBE), los cuales habían sido formulados en el marco de la Ley General de Educación N° 127 de 1983, vigente hasta 2012 en Ecuador. Los DOBE constituían, hasta la emergencia de los DECE, un órgano técnico especializado que se orientaba hacia la formación integral de los estudiantes; su orientación pedagógica, vocacional y profesional; y su adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando correspondiese (Illescas & Tapia, 2010). Específicamente, los DOBE eran el organismo técnico responsable de construir el Plan Anual de Orientación para cada institución educativa y que estaba organizado por, al menos, un profesional de psicología o pedagogía que cumplía un rol administrador y que era apoyado por otros especialistas (psicólogos clínicos, médicos, terapeutas familiares) que atendían las derivaciones realizadas por el profesional responsable para tratar problemáticas afines a sus especialidades.

Con los primeros pilotajes de los DECE en 2014, los DOBE formalmente desaparecen como dispositivo de política educativa en 2016. A partir de este evento histórico, en este artículo nos orientamos a examinar los cambios en las racionalidades, métodos y técnicas que configuraron este desplazamiento en la política educativa, además de examinar cómo los DECE forman parte de los procesos de co-evolución del Estado moderno y de la subjetividad moderna. Para ello, adherimos a los desarrollos foucaultianos sobre gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007), a fin de abordar los cuestionamientos referidos a cómo este dispositivo emergente permite gobernar, cómo lo hace y en qué direcciones, mediante quiénes y a través de qué criterios. Consideramos que uno de los aspectos singulares de los procesos modernos de gubernamentalización del Estado es que reconfiguran las relaciones de saber – poder para conducir a sujetos individuales y colectivos desde el núcleo íntimo de sus disposiciones psicológicas (Miller & Rose, 2008; Rose, 1999). En este marco, el Estado moderno occidental representa el resultado de una compleja combinación del poder político derivado de la tradición grecorromana y del poder pastoral que ha configurado a la tradición judeocristiana, fusión que posibilita desarrollar métodos de análisis y técnicas de reflexión y supervisión que permiten acceder a un conocimiento profundo de las verdades internas del individuo, pero que no apuntan a modelar directamente las acciones de los actores, sino a determinar indirecta y reflexivamente las opciones posibles para la acción (Lemke, 2016).

Considerando lo anterior, sostenemos que un aspecto distintivo de los procesos actuales de gubernamentalización del Estado se relaciona con la psicologización del discurso de la política educativa. Esta noción refiere al uso de los vocabularios y esquemas explicativos de la psicología para mirarnos a nosotros mismos, a los otros y al mundo (De Vos, 2013, 2015), y cuya expresión es una colonización discursiva en las políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela de conceptos como identidad, mente, emociones, inteligencia emocional, entre otros (Bekerman & Zembylas, 2018). En el campo educativo, la psicologización es una tendencia de larga data y que se ha visto facilitada por la institucionalización disciplinar de la psicología y su contribución al desarrollo de los Estados modernos y que, además, se ha visto potenciada por los usos que las élites locales han brindado a esta disciplina para abordar distintas preocupaciones sociales que confluyen en el núcleo de la institución escolar (Grinberg, 2019; Moretti & Energici, 2019). Específicamente en algunos contextos latinoamericanos, las políticas educativas contemporáneas muestran una importante tendencia a incorporar lenguajes psicológicos y neurológicos para conceptualizar e intervenir en preocupaciones sociales tan amplias y diversas como la calidad educativa, el desarrollo integral, el rendimiento escolar y los factores incidentes, entre otros (Palacios et al., 2020).

Para comprender más profundamente estas lógicas de psicologización, Pykett, Jones y Whitehead (2018) han propuesto la noción de gobernanza psicológica, la cual permite analizar las acciones coordinadas por el Estado para crear políticas que apuntan a modelar la conducta de la población a través del despliegue de saberes provenientes de las ciencias psicológicas. Esto ha posibilitado la configuración de una *expertocracia*, donde actores provenientes de estas disciplinas promueven formas de argumentación y razonamiento político que sustentan formas de intervención psicológica afines a la ideología neoliberal (Binkley, 2018). A nuestro juicio, el concepto de gobernanza psicológica tiene un importante valor heurístico, puesto que permite examinar los aspectos discursivos de estas políticas emergentes a fin de captar analíticamente qué perspectivas psicológicas son promovidas y cuáles son desestimadas; qué métodos y técnicas son desplegados, por quiénes y en busca de qué fines y proyectos de sociedad; y qué concepciones de sujeto y subjetividad subyacen a ellas.

De forma similar, Ecclestone (2018) sostiene que las tácticas contemporáneas de gobierno se fundamentan en formas compulsivas de gobernanza terapéutica defendida por *psicócratas*, quienes mediante conceptos como riesgo y vulnerabilidad han configurado perspectivas disminuidas y pesimistas de la agencia y capacidad humana, las cuales se posicionan como argumentaciones que articulan un mercado de intervenciones psicoterapéuticas que pretenden ajustar a los ciudadanos vulnerables a las mismas estructuras y condiciones que han configurado su vulnerabilidad. Complementariamente, Friedli y Stearn (2015) han propuesto que el proyecto neoliberal está caracterizado por una psico-compulsión, esto es, una tendencia exagerada a imponer explicaciones psicológicas para diversos problemas sociales, lo cual está siempre vinculado con orientaciones a la acción que buscan modificar creencias, actitudes y disposiciones en vez de intervenir en las condiciones que organizan dichos problemas. De esta manera, el discurso terapéutico coproduce y valida los mitos estructurales del neoliberalismo, como lo son su concepción de libertad y su visión de agente racional que busca cumplir sus propósitos, lo cual consecutivamente inhibe y erosiona la capacidad de construir discursos alternativos basados en la solidaridad, colectividad e interdependencia.

Con estos elementos en vista, el propósito de nuestro artículo es analizar genealógicamente la emergencia de los DECE en el escenario contemporáneo de políticas educativas de Ecuador, enfatizando en las racionalidades y argumentaciones que sustentaron la construcción de este dispositivo, en los métodos y técnicas que propone para materializar sus aspiraciones, y en cómo moviliza lenguajes psicológicos para cumplir propósitos específicos, en un país que defiende la necesidad de comprender la política educativa desde el marco del Buen Vivir y que está ubicado en el continente donde las tendencias de neoliberalización han influenciado más profundamente las agendas educativas de las últimas décadas.

## Notas Metodológicas

En esta investigación adherimos a los principios teórico – metodológicos desarrollados por Michel Foucault en su aproximación genealógica. Al respecto, en la primera clase del curso *Il faut défendre la société*, dictado desde enero a marzo de 1976 en el Collège de France, él destaca que, si la arqueología es el método propicio para analizar discursos locales, la genealogía es la táctica que posibilita poner en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ella (Foucault, 2014). En esta investigación, la consideramos tanto un enfoque metodológico como una táctica política, cuya principal aspiración es “poner en juego unos saberes locales, discontinuos, desclasificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían” (p. 22).

La genealogía como método de sospecha (Nietzsche, 2011) nos posibilita sumergirnos en los acontecimientos, sus singularidades, su artificialidad y las diversas formas en que nuestras verdades están conectadas con el azar, las pasiones y las luchas de voluntades de los seres humanos y sus complejas relaciones de fuerza. Además de ello, adherimos a un enfoque genealógico como una forma de renunciar a la búsqueda de continuidades de sucesos o de coherencias causales que iluminarían el presente, para, en vez de ello, apostar por la comprensión de la dispersión y accidentalidad desde la que precede nuestro presente y sus luchas, su especificidad histórica y política, las formaciones discursivas y enunciados que lo sustentan, y las diversas formas en que distintos procedimientos, técnicas y mecanismos guían nuestras acciones (Abreo, 2011).

Con dichos elementos en vista, nos interesa analizar la emergencia de los DECE en el escenario contemporáneo de políticas educativas de Ecuador. A fin de profundizar en las rupturas y discontinuidades de esta historia reciente, hemos construido un corpus amplio y heterogéneo de fuentes documentales y testimoniales, atendiendo a que “la genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1980, p. 7). Nuestra orientación preliminar fue rastrear en leyes, debates legislativos, reglamentos, manuales de operación y acuerdos ministeriales que nos permitiesen captar las singularidades relacionadas con nuestro objeto de estudio. Dado el amplio rango de materiales, escogimos algunos que, por su singularidad histórica, aportaban elementos para indagar de forma más profunda y específica, tal como detallamos en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Fuentes Documentales del Corpus*

Fuente documental	Sentido de la indagación
Texto 1: Modelo de Funcionamiento de DECE (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).	Indagación en fundamentos teóricos, objetivos, principios y organización técnicos.
Texto 2: Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).	Indagación en los principios y propósitos de la educación y en indicaciones sobre construcción de dispositivos de atención psicológica y social.
Texto 3: Reglamento de Ley Orgánica de Educación Intercultural (Reglamento General LOEI, 2012).	Indagación en las orientaciones técnicas para la implementación y funcionamiento de los dispositivos creados.
Texto 4: Constitución de la República del Ecuador (Constitución de la República de Ecuador, 2008)	Indagación en los objetivos, principios y propósitos asignados a la Educación en Ecuador.
Texto 5: Acuerdo Ministerial ME 00046-A (Acuerdo ME 00046-A, 2016).	Indagación sobre las directrices de conformación de los equipos DECE y delimitación de objetivos y funciones.
Texto 6: Acuerdo Ministerial ME 0069-14 (Acuerdo ME 0069-14, 2014).	Indagación sobre las directrices de conformación de los equipos DECE y delimitación de objetivos y funciones.

**Tabla 1 cont.***Fuentes Documentales del Corpus*

Fuente documental	Sentido de la indagación
Texto 7: Ley de Educación de Ecuador (Ley 127 de Educación, 1983).	Indagación en el principios y propósitos de la educación y en indicaciones sobre construcción de dispositivos de atención psicológica y social.
Texto 8: Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador (Observatorio Social del Ecuador, 2019)	Indagación en la panorámica general de dificultad económicas, políticas y socioculturales en Ecuador

Estas fuentes documentales fueron entrecruzadas con fuentes testimoniales de dos tipos: por un lado, realizamos entrevistas semiestructuradas a policymakers que participaron en los acuerdos ministeriales y en las mesas técnicas que posibilitaron el diseño del Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016); por otro lado, entrevistamos a coordinadores DECE pertenecientes a Direcciones Distritales, organismos encargados de poner en práctica los lineamientos y acciones de la política pública en unidades territoriales específicas como son los distritos. En un sentido general, incorporamos estas fuentes documentales para garantizar que las interpretaciones realizadas de las fuentes documentales conservasen y resguardasen racionalidades, procesos de toma de decisiones, aspectos idiosincráticos y eventos específicos en la historia reciente de Ecuador. De forma más específica, cada fuente testimonial fue contactada y entrevistada bajo un procedimiento de bola de nieve. Nuestro primer participante, denominado Policymaker 1, actualmente ocupa un cargo directivo en la Subsecretaría de Innovación Educativa y el Buen Vivir. Él nos derivó, a su vez, a los Policymakers 2 y 3, quienes también participaron en el diseño del Modelo de Funcionamiento y que actualmente ocupan cargos directivos a nivel provincial y distrital. Finalmente, el Policymaker 2 nos permitió contactarnos con dos coordinadores distritales de DECE, quienes nos posibilitaron construir una perspectiva situada sobre cómo se despliegan estos dispositivos en contextos específicos. La Tabla 2 sintetiza el rol que ocupa cada participante y el sentido de la indagación que tuvieron las entrevistas realizadas a cada uno de ellos.

**Tabla 2***Fuentes Testimoniales del Corpus*

Fuente testimonial	Roles	Sentido de la Indagación
Policymaker 1	Psicólogo – Subsecretaría Innovación Educativa y el Buen Vivir	Indagación del contexto de emergencia de DECE, así como también en problematización socioeducativas, racionalidades y mecanismos orientaron cambios sistémicos.
Policymaker 2	Psicólogo – Dirección Distrital – Zona Sierra	Indagación del contexto de emergencia de DECE, así como también en cambio de dispositivos de atención salud – educación en escuelas ecuatorianas.



**Tabla 2 cont.***Fuentes Testimoniales del Corpus*

Fuente testimonial	Roles	Sentido de la Indagación
Policymaker 3	Psicólogo – Dirección Provincial – Ex Coordinador de Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE)	Indagación del contexto de emergencia de DECE, así como también en los cambios organizacionales más relevantes que operan entre la implementación y funcionamiento de distintos dispositivos de atención salud – educación en escuelas ecuatorianas.
Coordinador Distrital 1	Psicólogo – Coordinación Distrital DECE – Zona Sierra	Indagación en contexto específico de recontextualización de la política pública DECE con énfasis en qué acciones se despliegan para <i>hacer</i> política.
Coordinador Distrital 2	Psicóloga – Coordinación Distrital DECE – Zona Sierra	Indagación en contexto específico de recontextualización de la política pública DECE con énfasis en qué acciones se despliegan para <i>hacer</i> política.

Las distintas fuentes documentales y testimoniales fueron abordadas en nuestro análisis por dos herramientas conceptuales de gran valor heurístico que ofrece el sistema de pensamiento foucaultiano: *acontecimiento* y *dispositivo*. Analíticamente, nos enfocamos en recomponer el escenario de emergencia de los DECE desde el ángulo de invención que lo sustenta y lo legitima, para lo cual captamos y profundizamos en distintos acontecimientos, instancias singulares y prácticas para examinar la concurrencia en un determinado momento de distintas relaciones de fuerza y contra-fuerza que configuran una historia extraña, donde prevalece la rareza del evento y la originalidad del acaecer (Foucault, 1980). Así, nuestra tarea analítica primordial consistió en bosquejar la procedencia de los DECE desde la pregunta por las condiciones de posibilidad que configuraron este asunto público y, de forma más precisa, por las interrogantes respecto de cuándo, por qué y en qué circunstancia/s emerge este acontecimiento, cuáles son los mecanismos que lo han posibilitado, y qué o quiénes participan en las decisiones de que sean esos y no otros.

Lo anterior lo conectamos con la noción de dispositivo, entendido como “*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*” (Agamben, 2011, p. 257). Siguiendo a Foucault (2002), los dispositivos configuran un conjunto heterogéneo de prácticas y mecanismos, de carácter discursivo y no discursivo, que tienen por objetivo enfrentar urgencias en un campo determinado de relaciones de fuerza para obtener efectos relativamente inmediatos. En esta perspectiva, todo dispositivo despliega, de forma singular, elementos de carácter jurídico (*disposiciones* legales y reglamentarias), tecnológicos (*disposiciones* de mecanismos y sus ajustes) y militares (*disposiciones* de tácticas y estrategias). Por ello, y para rastrear el movimiento discursivo de estas disposiciones, utilizamos algunas herramientas del Análisis Crítico de Discurso (Fairclough, 2003, 2018), especialmente aquellas que permiten abordar procesos de emergencia, recontextualización y diferencia/resistencia, así como también imbricaciones de géneros (modos de hacer), discursos (modos de representar/proyectar) y estilos (modos de ser). Este enfoque nos resultó pertinente para

abordar los discursos como síntomas de la irrupción de los acontecimientos, toda vez que su emergencia singular “*se opone a la regularidad discursiva construida por los operadores de la continuidad*” (Márquez, 2013, p. 225). La Tabla 3 expone, únicamente con fines esquemáticos, las preguntas orientadoras y las tácticas que configuraron nuestra ruta analítica en esta investigación.

**Tabla 3***Ruta Analítica*

Preguntas orientadoras	Tácticas analíticas
¿Qué relaciones de fuerza hacen posible la emergencia de los DECE? ¿Qué accidentes, desviaciones, errores o cálculos fallidos posibilitan su emergencia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renuncia a la búsqueda de continuidades y regularidades – Apuesta por la búsqueda de discontinuidades y singularidades.</li> </ul>
¿Qué circunstancias económicas, políticas, históricas y socioculturales demandan y producen la emergencia de los DECE? ¿Qué problemáticas y urgencias debe afrontar este dispositivo en el campo educativo actual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundización en las rupturas, azares y meticulosidades de los comienzos → Seguimiento de la trama compleja de la procedencia y la accidentalidad de los acontecimientos.</li> </ul>
¿Qué enunciados construyen la fundamentación de los DECE? ¿Cómo se legitiman estos enunciados? ¿Cómo son utilizados estratégicamente y tácticamente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las discursividades locales (Arqueología) + Luchas de saberes eruditos y saberes enterrados (Genealogía).</li> </ul>
¿Qué enunciados han funcionado con efecto de verdad? ¿Qué enunciados han quedado sometidos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión precisa del sentido de las fuentes en el tiempo y espacio en que fueron enunciados.</li> </ul>

### La Emergencia de Los Departamentos de Consejería Estudiantil

Hemos organizado nuestros resultados y análisis en torno a dos secciones. En la primera de ellas abordamos las racionalidades y los ajustes estratégicos y tácticos que posibilitaron la emergencia de los DECE en la última década. En tanto, la segunda sección analiza críticamente la entrada de nuevas lógicas de gestión que reconfiguran el campo laboral de los profesionales psicosociales, las epistemes y marcos teóricos que fundamentan su accionar, y las formas deseables de proceder en escenarios y situaciones específicas.

#### Sección I: En el Nombre de la Integralidad

Tras lo definido en la Disposición General Segunda del Acuerdo Ministerial 2016-00046-A, en mayo de 2016 se crea el Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil, el cual señala en su Introducción que “la sociedad actual presenta nuevos e inquietantes desafíos en la tarea de formar y orientar para la vida; el sistema educativo ecuatoriano ha buscado reconfigurarse en torno a estas demandas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 5). La incertidumbre del escenario contemporáneo y la radicalidad de los cambios que han acontecido en las últimas décadas representan el fundamento primario para justificar la emergencia de los DECE

como dispositivo de política pública, así como también la respuesta articulada del Estado ecuatoriano ante “las transformaciones sociales y culturales que han experimentado las sociedades en las últimas décadas, [y que] han marcado nuevos surcos radicales de cómo se percibe y concibe la realidad humana” (p. 3).

El carácter incierto y radical de estas transformaciones, lejos de ser una limitación, representó una oportunidad para promover una nueva racionalidad de Estado, plasmada en la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento, ambas orientadas a “romper el statu-quo que predominaba en el sistema educativo tradicional con sus respectivas limitaciones y promover un modelo que asegure una formación integral” (p. 5). En este escenario, ante la presencia de un mundo caótico que enfrentar, las argumentaciones que dan forma a los DECE posicionan a la integralidad como la principal arma para el combate. Desde la Constitución de la República del Ecuador (2008), esta integralidad se define en relación con la capacidad del Estado para brindar condiciones educativas de gratuidad, igualdad de oportunidades, inclusión y participación, y respeto a las diversidades y libertades; mientras que desde marcos normativos para el campo educativo, específicamente la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), esta integralidad está alineada con garantizar el derecho al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (Art. 345), lo que se traduce en “recibir gratuitamente servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud en sus circuitos educativos” (p. 17-18). Concretamente, es esta ley la que define que la atención integral de los estudiantes será organizada por los DECE, puesto que esta es considerada “un componente indispensable de la acción educativa” (Reglamento General LOEI, 2012, p. 23).

Conjunto a lo anterior, en el Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016) se encuentran otras pistas para comprender cómo se configura la noción de integralidad. Si es función de los DECE brindar apoyo y acompañamiento al proceso de formación integral, el desafío para el Estado ecuatoriano y los diversos actores educativos es, ante todo, “responder técnica y éticamente a las diversas necesidades de niños, niñas y adolescentes, trascendiendo la tarea de enseñanza y acumulación de conocimiento a un proceso que se fundamenta en la construcción mutua de una alternativa de desarrollo integral” (p. 5). La integralidad, en este caso, emerge desde el núcleo de dos quiebres: el primero, relacionado con la crítica hacia las concepciones educativas basadas en la transmisión de conocimientos para apostar por una lógica basada en la construcción; y, el segundo, relacionado con los esquemas de relación tradicionales orientados unidireccional y verticalmente, para apostar por la corresponsabilidad educativa entre escuela, familia y estudiantes que promueve la LOEI.

En este punto, pensamos que estos quiebres, y particularmente el primero, se inscriben en una crítica extendida que apunta que los discursos, políticas y prácticas educativas contemporáneas han promovido enfoques curriculares y de enseñanza–aprendizaje contruidos principalmente como estrategias de control, los cuales –por cierto– deben ser superados (re)posicionando al estudiantado y sus aprendizajes en el centro de la vida educativa (revisar el concepto de *learnification* en Biesta, 2020). Particularmente, se aprecia un compromiso abierto con abandonar todo intento de transmisión directa y opaca de conocimientos y, de forma más sutil, un anuncio de que esto implicaría redefinir los propósitos y relaciones sociales que están en la base de las prácticas enciclopédicas de enseñanza y, con ello, una invitación al sistema educativo ecuatoriano a apostar por algo distinto, por una construcción mutua y una nueva alternativa de desarrollo integral. A fin de cuentas, ¿quién podría estar en contra de estas aspiraciones? Y, a partir de ello, surge otro cuestionamiento: ¿qué es lo que podrían aportar específicamente los DECE para materializarlas? Uno de los policymakers que participó en la formulación y diseño de este dispositivo y de su reglamentación aporta algunas luces:

Hubo desde 2014 un cambio sustancial en materia de protección de derechos de los estudiantes. No es algo nuevo en las instituciones educativas. No es algo que no sucedía y que cuando llegaron los DECE apareció o comenzó. No es así. Más bien es algo que se mantenía oculto y que, lamentablemente, si los estudiantes alzaban la voz o decían algo, las propias instituciones los acallaban. Era una cultura de silencio. No había oídos de parte de las autoridades en ese entonces, ni de las direcciones provinciales ni demás, sino que cuando ya hay este cambio político comienzan a regularse estos procesos. (Entrevista a Policymaker 2)

En este fragmento, la emergencia de los DECE se posiciona como una redefinición de la táctica educativa orientada a promover nuevas formas de regulación que deben redefinir lo que acontece en las instituciones educativas, espacios donde habitaría lo oculto y lo silenciado. Lo que es presentado como un cambio sustancial en materia de protección de derechos encuentra, preliminarmente, su fundamento constitucional en el ‘Artículo 44 – Niñas, niños y adolescentes’, donde se consagra el derecho al desarrollo integral, esta vez entendido como “proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad” (Constitución de la República de Ecuador, 2008, p. 21). Particularmente, la creación de este entorno afectivo y seguro apuesta por generar diálogos efectivos entre los estudiantes y las autoridades, intentando, desde el plano jurídico-normativo, modificar las culturas de silencio que han marcado la vida cotidiana en las instituciones educativas de Ecuador.

En este plano, si lo oculto requería ser transparentado y lo acallado precisaba de ser dicho, no solo debía operar un cambio en los discursos jurídico-normativos, sino también debían disponerse métodos, técnicas y experticias afines. Esto no representó una acción totalmente novedosa, pues, de hecho, la Ley General de Educación N°127 de 1983 y vigente hasta la promulgación de la LOEI en 2012, sostenía en su ‘Capítulo II – Principios y Fines, Artículo 2’, que uno de los principios que rige la educación en Ecuador es que “b) Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y la obligación de participar activamente en el proceso educativo nacional” (Ley 127 de Educación, 1983, p. 1), así como también en su ‘Capítulo V – De la Orientación y Bienestar Estudiantil, Artículo 37’, que “El Ministerio de Educación planificará y ejecutará obligatoriamente la orientación dentro de un criterio integral, considerándola consubstancial al proceso educativo y como una acción interdisciplinaria [...] conducida por profesionales especializados” (p. 5). En otras palabras, la integralidad constituye una preocupación preexistente y disponía de un dispositivo específico para materializarla: los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), organismos técnicos encargados, en el interior del currículum, de acompañar interdisciplinariamente las necesidades de orientación vocacional y bienestar estudiantil. ¿Qué es lo que fundamenta, entonces, un cambio en las epistemes, métodos, técnicas y experticias desplegadas para gobernar? ¿Qué puede ofrecer el emergente DECE que su dispositivo vestigio no estaba en condiciones de ofrecer? Los policymakers participantes entregan algunos elementos para abordar estos cuestionamientos

Los DOBE eran, básicamente, unos espacios conformados por un profesional en medicina, en enfermería, en odontología – si es que había – y todos ellos eran liderados por un profesional en psicología o trabajo social. Era como una especie de centro médico-psicológico dentro de las instituciones educativas. No todas las escuelas tenían. De hecho, antes de la LOEI, la norma establecía, básicamente, que debían estar estos profesionales, los cuales estaban anclados para brindar servicios en los colegios que estaban en condiciones de contratar. O sea, había una desregulación

en torno al número de profesionales por institución educativa o al número de estos organismos dentro de las instituciones [...] Eran procesos de orientación vocacional; exclusivamente eso, nada de acompañamiento psicosocial. (Entrevista a Policymaker 1)

A partir de ello, se observa que otro aspecto que los DECE deben regular guarda relación con el número de profesionales y los criterios económicos y racionales que organizan su asignación y despliegue en cada institución educativa. Como veremos más adelante, la LOEI y su reglamento se orientan hacia la corrección de las falencias administrativas asociadas a los DOBE, pero un asunto de fondo adquiere mayor relevancia en este punto: un cambio cualitativo en las formas de comprender los problemas educativos y de salud, en las epistemes de cada dispositivo. La definición de los DOBE como una especie de centro médico-psicológico describe, en principio, el carácter biomédico que configuraba a estos dispositivos, pero, de forma más fundamental, arroja luces sobre la necesidad de redefinir sus experticias y cómo desplegarlas, puesto que los profesionales DOBE solo realizaban orientación vocacional, pero no acompañaban desde una perspectiva psicosocial. Esta crítica se profundiza también, desde la voz de otro Policymaker, quien sostiene que cada profesional trabajaba desde su experticia, puesto que los psicólogos se enfocaban en “el seguimiento de estudiantes en la parte comportamental [...] el médico hacia el protocolo de chequeo médico, el odontólogo lo mismo en lo dental, pero no hacían una reunión interdisciplinaria para tomar en cuenta factores biopsicosociales” y que realizaban un trabajo muy “empírico”, es decir, basado en criterios intuitivos, donde “no asumían un enfoque terapéutico, un enfoque de orientación vocacional, como te pide la psicología educativa, o un enfoque psicopedagógico, o tampoco trabajaban de manera holística”(Entrevista a Policymaker 3).

Preliminarmente, sostenemos que los DECE emergen como un dispositivo de política educativa que busca regular tres aspectos fundamentales: i) desde una perspectiva jurídico-normativa, los derechos que debe garantizar y restituir cada institución educativa a niñas, niños y adolescentes; ii) desde una perspectiva organizacional, las formas en que deben proceder los distintos actores educativos para materializar óptimamente la racionalidad de Estado; y iii) desde una perspectiva sociotécnica, las epistemes, métodos, técnicas y experticias que se deben desplegar para cumplir las aspiraciones de gobierno presentadas. Previamente a nuestra segunda sección, sostenemos que la emergencia de los DECE posibilitó la entrada de un lenguaje científico – técnico que, amparado en los aportes de las ciencias psicológicas, contribuyó mediante una suerte de imposición epistémica a una redefinición sustantiva del marco operativo, de las experiencias necesarias y de las formas en que deben ser desplegadas, todo esto a fin de abandonar formas de acción y procedimientos que, históricamente, han caracterizado la idiosincrasia de los ecuatorianos y su vida en distintas instituciones educativas del país. Esto derivó en un fortalecimiento de las estructuras de vigilancia que, desde el lenguaje técnico de las rutas y protocolos y desde un lenguaje terapéutico planteado como opuesto a la sanción/castigo y como una medida esencialmente beneficiosa, han comenzado a operar no exentas de problemas en el último tiempo.

El DOBE en aquel momento era visto como ese espacio que te envían cuando te portas mal y donde simplemente te aplicaban una sanción o un castigo. No tenía un enfoque terapéutico ni mucho menos de atención o bienestar. El hecho de que no existieran rutas ni protocolos para atender integralmente a los estudiantes generaba otro problema, y es que te terminabas enemistando con las autoridades de las instituciones educativas por querer generar procesos más ordenados [...] Mucha

gente pensaba que era un modelo de alcahuetería<sup>2</sup>, que éramos los alcahuetes de los estudiantes.

*¿Por qué un modelo de alcahuetería? ¿En qué sentido?*

Lo decían así. La gente lo decía así. Los profesores me decían que era el alcahuete de los estudiantes. O sea, que yo acompañe a los estudiantes a que sigan siendo vagos. Yo lo único que quería es que estudien y aprendan. (Entrevista a Policymaker 3)

## Sección II: Gestión y el Orden del Caos

El Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016) anuncia una redefinición de los principios, objetivos y marcos de actuación que deben seguir los profesionales que compongan los equipos psicosociales. Específicamente, este manual ofrece “una serie de estrategias teóricas y prácticas para el abordaje de las diferentes situaciones que emergen en el contexto educativo desglosadas en acciones puntuales y delimitadas que tienen como objeto transparentar y optimizar el desempeño de los profesionales” (p. 4). Este novedoso énfasis en la transparencia y la optimización opera, en atención a cómo lo enuncian los policymakers, como una manera de solventar las problemáticas derivadas de las culturas de silencio y los criterios intuitivos y experienciales que guiaban la labor de los profesionales DOBE. En esta sección, sostendremos que, en rigor, en este documento se despliegan una serie de principios provenientes de las teorías de gestión que apuntan a gobernar la acción profesional en tres ámbitos: i) campo laboral y modalidades (quiénes conforman los equipos y en torno a qué criterios se escogen); ii) epistemes y cuerpos teóricos-conceptuales específicos (desde dónde y cómo se enuncian los problemas y las soluciones); y iii) procedimientos y técnicas (cómo proceder y cómo no). Al respecto, una característica distintiva de la gestión como tecnología moral (Ball, 2001) es que concibe el mundo social y la vida educativa como un caos que requiere ser ordenado desde una organización científica-técnica y ajustada a generalizaciones legales a fin de que los imperfectos dirigidos no cedan ante la irracionalidad, las prácticas atávicas y los excesos emocionales.

Con respecto al primer ámbito, conviene indicar que las desregulaciones derivadas del número de profesionales DOBE y de la capacidad financiera de las escuelas de contratar sus servicios, se vieron intervenidas por la construcción de los Acuerdos Ministeriales 0069-14 (2014) y 00046-A (2016). En ellos se definió, en principio, que los DECE son la instancia responsable de brindar atención integral a los estudiantes a través del apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, tal como lo establece el marco legal vigente. De forma más fundamental, cada uno de estos acuerdos concibió una particular estructura y criterios específicos de conformación que ha estado sujeta a variaciones en el tiempo. En este contexto, el artículo 4 del primer acuerdo define que los DECE “estarán articulados dentro de los distintos niveles del Sistema Nacional de Educación, respetando la proporción de (1) profesional por cada 300 estudiantes, de acuerdo a los [siguientes] parámetros” (Acuerdo ME 0069-14, 2014, p. 4)

---

<sup>2</sup> En el contexto del lenguaje cotidiano ecuatoriano, la palabra “alcahuetería” alude a situaciones donde ocurren acciones que escapan al orden normativo y que, de manera cómplice, se mantienen bajo secreto por mutuo acuerdo entre los involucrados en la acción.

**Gráfica 1**

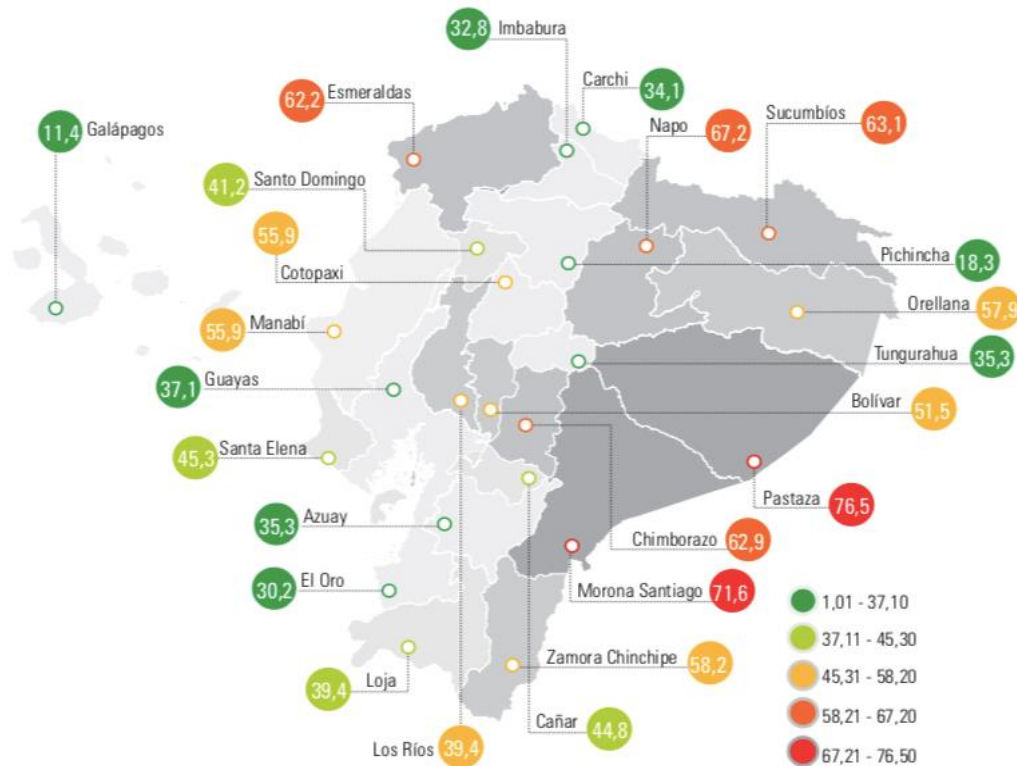
*Estructura de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Fuente: Acuerdo ME 0069-14 (2014).*

Número de estudiantes por jornada		Equipo interdisciplinario de profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil por jornada
Desde	Hasta	
300	600	Un/una (1) psicólogo/a clínico y un/a (1) psicólogo educativo/a
601	900	Un/una (1) psicólogo clínico, un/a (1) psicólogo educativo, y un/a (1) trabajador/a social.
901	1.140	Dos (2) psicólogos/as educativos/as, un (1) psicólogo/a clínico/a, y un (1) trabajador/a social.

Existen dos aspectos llamativos en esta primera definición. El primero de ellos es la predominancia de los psicólogos en la conformación del equipo interdisciplinario de profesionales y, a su vez, las diferencias de especialidad que se establecen entre ellos (clínicos y educativos), aspecto que abordaremos más adelante. El segundo guarda relación con la arbitrariedad de la definición de números mínimos y máximos de estudiantes por jornada para asignar una cierta cantidad de profesionales. Esta propuesta inicial se vio dificultada, de acuerdo con uno de los policymakers, porque los profesionales “están concentrados en las ciudades que tienen universidades grandes y las ciudades más alejadas no tienen este tipo de profesionales (...) Es difícil de contratar y la gente no se moviliza por el dinero que puedes pagar” (Entrevista a Policymaker 1). Sin embargo, esto puede explicarse de mejor forma por razones estructurales como la pobreza multidimensional (ver Figura 2), puesto que “más que por temas monetarios, los profesionales no van a la Amazonía o a Esmeraldas por las problemáticas de la pobreza, por temas raciales, para los cuales no están preparados, o porque nos les interesa” (Entrevista a Policymaker 2).

## Gráfica 2

*Niñez y adolescencia en hogares en situación de pobreza multidimensional en Ecuador para el año 2016*



Fuente: Observatorio Social del Ecuador (2018).

Las dificultades derivadas de esta primera definición son abordadas por el Acuerdo Ministerial 0046-A (2016) que expide la normativa para la implementación, organización y funcionamiento de los DECE en las instituciones educativas del país. Este nuevo acuerdo, aunque mantiene lo sustancial, promueve dos cambios relevantes: uno relacionado, tal como se aprecia en la Figura 3, con el número de profesionales asignados según tamaño de matrícula y con una mayor flexibilidad en los criterios técnicos para escoger a los profesionales, aunque se continúa brindando prioridad a profesionales del campo de la psicología como primer profesional (ver artículo 5 – Criterios de Conformación); y otro que instala una reorganización administrativa, válida especialmente para las escuelas de sostenimiento fiscal, donde se busca resolver las dificultades de conectividad geográfica que caracterizan al país y beneficiar a las escuelas que tengan una matrícula menor a 450 estudiantes, las cuales serán definidas como instituciones enlazadas, administrativamente dependientes de la institución núcleo, cuyo DECE debe brindar soporte y acompañamiento en un régimen de visita de un día a la semana, para así extender los servicios que se brindan desde este dispositivo de política pública (ver artículo 6 – Instituciones educativas enlazadas).



### Gráfica 3

Estructura de los Departamentos de Consejería Estudiantil.

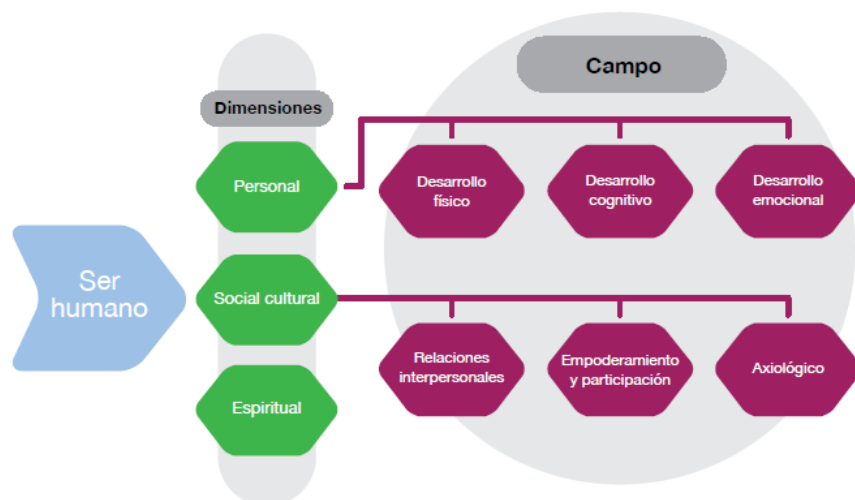
Número de estudiantes	Número de profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil requeridos
450-675	Un (1) profesional
676-1.125	Dos (2) profesionales
1.126-1.575	Tres (3) profesionales

Fuente: Acuerdo ME 00046-A (2016).

Un segundo ámbito donde este ámbito busca gobernar en vías específicas es el lenguaje y los sistemas teóricos-conceptuales que le dan forma y lo sustentan como guía para la acción. Particularmente, es relevante cómo desde el marco legal vigente se construye una visión específica de ser humano que se nutre de los discursos que han configurado las perspectivas funcionalistas de psicología y que se caracterizan por una epistemología de escisiones que genera diversos dualismos. Tal como se aprecia en la Figura 4, el ser humano se constituye por una dimensión personal que está separada de la dimensión sociocultural, así como también por una dimensión de desarrollo físico que está escindida de un dominio psicológico, el cual a su vez se subdivide entre lo cognitivo y lo emocional. Aun comprendiendo que, posiblemente, esto se presente en esta perspectiva con fines didácticos y expositivos, lo que es relevante es la forma en que se construye discursivamente este lenguaje y cómo operará, en lo táctico, para fundamentar y orientar las prácticas de intervención. Por ejemplo, la dimensión sociocultural se define como “elementos **externos** que forman al ser humano mediante pautas culturales que influyen en la conformación de la personalidad, las conductas, el pensamiento y la relación con el medio” (p. 12; el énfasis es de los autores); o bien, la dimensión espiritual se concibe cartesianamente como “aquella que **trasciende el mundo de lo físico** y que permite vincularnos con todos los seres vivos en armonía, mediante principios que orientan la interrelación de la persona, la sociedad y la naturaleza” (p. 13; el énfasis es de los autores).

### Gráfica 4

Dimensiones del Ser Humano



Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador (2016).

Estas definiciones generales se complejizan en el marco de este Modelo de Funcionamiento a partir de la proposición de un set de enfoques o “supuestos conceptuales que permiten construir una visión integral del desarrollo individual y colectivo” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 8). De esta manera, los enfoques de derechos, género, bienestar, interculturalidad, intergeneracional, inclusión y pedagógico se proponen como un marco general para que los profesionales DECE ejecuten determinados planes, programas y proyectos. De esta manera, estos lenguajes promueven formas específicas de concebir asuntos de la vida educativa, donde habitualmente se mezclan creativamente diversas tradiciones teóricas de la psicología. Por ejemplo, se sostiene que es importante que los profesionales DECE contribuyan a “facilitar que los estudiantes realicen un proceso de **introspección** y **empoderamiento personal** que les permitan tomar decisiones con respecto a sus proyectos de vida de manera consciente, corresponsable, libre y autónoma” (p. 22, el énfasis es de los autores), lo cual sustenta una concepción liberal de sujeto, en su expresión individual, libre y autónoma, y eventualmente distante de los saberes ancestrales de las naciones indígenas de los Andes posicionadas como elemento central en esta emergente arquitectura de políticas educativas.

En relación con lo anterior, y aun cuando no consideramos la coherencia como un ideal en sí mismo, sostenemos que en esta regulación el marco epistémico del Buen Vivir aparece esporádica y únicamente como una suerte de recordatorio, puesto que lo que predominan son estas formas hegemónicas de comprender la dimensión psicológica del ser humano y su vida en sociedad. Al respecto, y en relación con la visión espiritual, definida cartesianamente como evidenciamos anteriormente, se añade que “es necesario **abonarla** con la filosofía del Sumak Kawsay (vida en armonía), perspectiva que nos permite comprender la necesidad de potenciar una relación equilibrada desde el ser humano con el mundo que nos rodea” (p. 13). Respecto del relegamiento de esta cosmovisión en la expresión discursiva de esta regulación, uno de los policymakers participantes argumenta críticamente que

Yo considero que el Buen Vivir nunca existió. Existió en un discurso político, pero no en la praxis, no en los mecanismos. Nunca se llevó a cabo y terminó siendo una buena intención de un modelo político. La tendencia fue más discursiva que pragmática y eso quizás hacía y hace que todo el mundo se empodere de manera extremadamente demagógica (...) El texto y el discurso es hermoso, pero en la praxis, aterrizarlo es muy difícil. (Entrevista a Policymaker 3)

Este relegamiento se confirma a partir de cómo son organizados los procedimientos y las técnicas y, en concreto, las formas específicas que definen cómo proceder y cómo no. Este asunto, inscrito en las lógicas de las teorías de gestión, opera en una doble dirección: por una parte, como una tecnología que permite responsabilizar (o culpar) e informar las acciones a un sistema central de control; y, por otra, como una tecnología que permite supervisar y controlar in situ la acción profesional a través de técnicas confesionales y de una compleja ritualización de la praxis. En tanto aplicaciones prácticas del poder, estas tecnologías posibilitan configurar una jerarquía de vigilancia continua que es funcional para las formas en que está concebido este dispositivo, pero que ha generado una serie de dificultades en la vida cotidiana de los trabajadores. En este marco, son relevantes las formas en las que se construyeron discursivamente las acciones fundamentales de los Equipos Ejecutores DECE en el Modelo de Funcionamiento. Las más importantes de ellas operan en función de lógicas de rendición de cuentas y control a distancia e in situ (para una revisión detallada, ver Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 20):

- Contribuir en el diseño del Plan Operativo Anual del DECE.
- Garantizar el cumplimiento de las rutas y los protocolos de actuación que el nivel central provea.
- Realizar el monitoreo y seguimiento periódico a los casos reportados en el DECE.
- Elaborar informes conforme solicitud del coordinador del DECE, autoridad institucional y niveles desconcentrados.
- Registrar de forma obligatoria la información de los estudiantes asignados por el coordinador del DECE en el portal Educar Ecuador.

El énfasis en lo operativo, lo procedimental, los cumplimientos y los registros ha contribuido, desde la perspectiva de los policymakers, a la emergencia de una “cultura de las evidencias (...) [que] a los profesionales les genera desgaste y empiezan a renunciar, aunque tengan contratos estables” (Entrevista a Policymaker 1), y que, además, torna todo “extremadamente burocrático (...) Tú demuestras lo que sabes con un formato de evidencias, donde mientras más gordo sea, mejor atención tuviste, pero en el proceso, en la praxis, nunca se aplicó” (Entrevista a Policymaker 3). En la misma línea de los policymakers, aunque viviendo en carne propia las lógicas de la performatividad, los Coordinadores Distritales que participaron en esta investigación evidencian el sinsentido de las prácticas de rendición de cuentas que, paulatinamente, comienzan a apoderarse de la escena, afirmando que

Este es el caso de todos los días, especialmente cuando los analistas DECE deben hacer los informes mensuales. Yo veo que están todos agotados llenando matrices nuevas que se inventan cada vez. Y no creo que esas matrices sean de utilidad, sino que a veces son matrices inventadas, y lo son para justificar el trabajo. (Entrevista a Coordinador Distrital 1)

Esta lógica de justificación del trabajo que emerge desde los contextos específicos de puesta en práctica de la política orienta a los actores a sobrecarga laboral, aun cuando esta misma posee un efecto redentor frente a los mecanismos de control, puesto que lo importante es desarrollar innumerables acciones para responder en línea con lo esperado, tal como lo expresa otra de las participantes en nuestra investigación

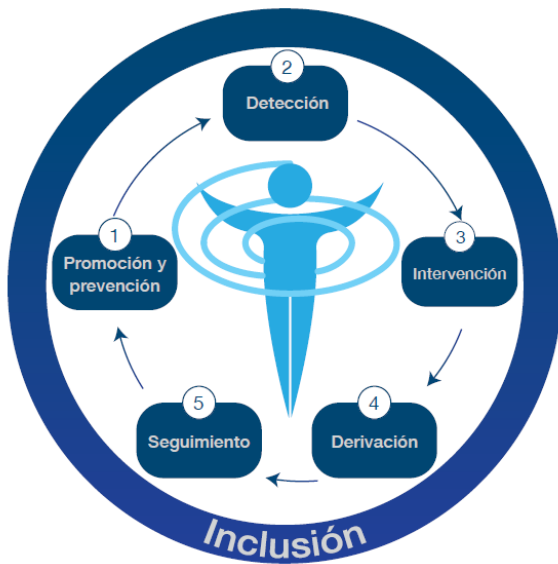
Nosotros no tenemos datos actualizados de las problemáticas que afectan a los estudiantes y, en este sistema, es bueno tener respaldo de todo, manejar adecuadamente la documentación. Nosotros necesitamos regular las actividades y, para eso, hemos hecho mesas de trabajo con otros organismos, para llegar con el mensaje y la información oportuna. Hemos realizado también un compendio de las cosas que hacemos, para justificar nuestro trabajo y disminuir la carga laboral.

Finalmente, nos parece relevante examinar las formas en que los lenguajes psicológicos desplegados se imbrican con formas de acción específicas dispuestas en el Modelo de Funcionamiento (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016). De esta manera, los denominados ejes de acción ofrecidos en este documento se constituyen como “una postura y un momento en el cual el profesional DECE se ubica para identificar y guiar el proceso o los procesos que desea implementar sin que el resultado final del mismo implique no desarrollar acciones posteriores a otro eje” (p. 21). Como se aprecia en la Figura 5, bajo el marco de la inclusión educativa se agrupan una serie de acciones consecutivas a realizar en el marco de los DECE que, expresadas visualmente en

una espiral sin punto de partida ni de término, disponen la necesidad de realizar acciones de promoción y prevención, detección, intervención y seguimiento sobre un sujeto que, icónicamente, se posiciona de forma individual, sin la presencia de lazos colectivos que lo orienten en la búsqueda de su desarrollo integral.

### Gráfica 5

*Ejes de Acción para el funcionamiento del DECE.*



*Fuente:* Ministerio de Educación de Ecuador (2016).

Respecto del fragmento presentado en el párrafo anterior, consideramos particularmente relevante la noción de *postura*, pues conlleva para los profesionales una disposición específica de los cuerpos en el espacio y porque incluso orienta la gestualidad, tono y forma de aproximación que debe desplegarse al momento de vincular con otros actores a través de estos ejes (ver Figura 5). En este contexto es que opera una ritualización de la actividad profesional que se expresa como una tecnología moral, en tanto transita por las fronteras de lo deseable/indeseable, correcto/incorrecto, adecuado/inadecuado. Por ejemplo, para desplegar prácticas de intervención se sostiene que

La intervención implica **acercarse** a la persona identificada **de manera amable, sin juicios de valor previos y con un alto nivel de asertividad, empatía y resiliencia** de forma que pueda hacerse una valoración de la situación que está viviendo el estudiante, desde su propia realidad. Es importante tener en cuenta que los profesionales del DECE **no están autorizados** a estructurar diagnósticos clínicos; no obstante, para tener **una adecuada intervención** se requiere valorar a nivel personal, familiar, académico y social, las diferentes áreas que puedan estar implicadas en la situación problemática, identificando fortalezas y debilidades de la persona y el contexto. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 27; el énfasis es de los autores)

Pensamos que el efecto discursivo y material que generan estas modalidades de performatividad no solo apuntan hacia la regulación técnica del quehacer, sino que

concomitantemente posibilitan que el profesional renuncie a criterios intuitivos, experienciales y valorativos, para que oriente su acción desde las herramientas científicas validadas por su propia disciplina e, incluso, desde un despliegue de su propia corporalidad en consonancia con los saberes que pregona y distribuye. La racionalidad y neutralidad con que se despliega este lenguaje de gestión para promover el control opera desde una desconfianza primaria hacia el profesional que se traduce en recomendaciones estereotipadas que no consideran los contextos ni los sujetos de la interacción, en donde la actitud abierta y la abstención de juicios de valor constituyen los caminos performativos a seguir por el profesional frente a los estudiantes.

Una vez identificado cualquier evento desfavorable, problemática o situación de riesgo que irrumpa el normal desarrollo del estudiante, es necesario que quien lo haya detectado, mantenga una **actitud abierta** para analizar el caso, **absteniéndose** de emitir juicios de valor, diagnósticos o actitudes discriminatorias (por etnia, género, orientación sexual, edad, modo de vestir o actuar, situación familiar, rendimiento académico, orientación, etc.). (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 25)

Finalmente, el despliegue de estas nuevas modalidades de gestión y control abre espacios para la nostalgia, permitiendo apreciar, desde una dimensión microfísica, el verdadero valor de otras formas de acción. Junto al optimismo de una racionalidad científico-técnica que dispone de forma ordenada y sistemática las orientaciones del quehacer profesional, conviven las ansias de libertad y autonomía para realizar el trabajo. En esas mismas sombras, lo que es supuestamente una ayuda para alcanzar ciertos propósitos educativos, opera cada vez con mayor fuerza como una forma de control, exigencia y sanción que desde la distancia e in situ se despliega con incansable e indetenible presión.

Yo considero que la libertad que antes se tenía, porque yo soy de la vieja escuelita, de los DOBE, de ese DECE antiguo, donde faltaba regular ciertas cosas, pero yo creo que había la responsabilidad de los psicólogos para mantener en orden al colegio. Entonces yo me encargaba de que el colegio funcione bien. Éramos el corazón de la institución (...) antes fue la Iglesia, luego fuimos nosotros el corazón de la institución. Entonces, ese corazón nutre de sangre tanto al de arriba, los directivos, como a los profesores, a los alumnos, a toda la institución. Pero ahora el corazón institucional, que son los DECE, está regado<sup>3</sup>. El corazón no pertenece a ese cuerpo, sino que pertenece a los Distritos. Ese cuerpo riega la información y no lo hace de buena manera, ya que existe mucha presión sobre nosotros y desde nosotros, porque no es una máscara disciplinaria de ayuda, sino actúa como una máscara de exigencia y sanción.

## Discusión

La emergencia de los Departamentos de Consejería Estudiantil en Ecuador ha operado como una forma de dar respuesta a los efectos que una serie de cambios económicos, políticos, culturales y tecnológicos ha generado a nivel global, así como también a nuevas direcciones promovidas por la racionalidad de Estado configurada en el gobierno de Rafael Correa (2007 – 2017). En lo específico, este dispositivo de política pública, a través de sus principios, objetivos y

---

<sup>3</sup> En el contexto del lenguaje cotidiano ecuatoriano, la expresión “regado” refiere al derrame de un fluido.

técnicas, busca enfrentar un mundo complejo, fragmentado, e incierto, a la vez que pretende desmarcarse radicalmente de las formas previas de abordar la dimensión psicológica y social de los estudiantes en el sistema educativo ecuatoriano. Es en nombre de la integralidad, una amalgama compleja de aspiraciones de política educativa, que se traza un camino que transita desde un enfoque centrado en la capacidad intelectual de los estudiantes hacia un modelo que pretende integrar las dimensiones emocionales, relacionales y valóricas de los sujetos en formación. Esta integralidad adquiere una función reguladora en el lenguaje jurídico-normativo que la promueve y mantiene, pero también en las formas de concebir los problemas a abordar en el escenario educativo y en las acciones que deben desplegarse para resolverlos.

Los Departamentos de Consejería Estudiantil emergen en 2016 en el marco de las tensiones suscitadas por los procesos de neoliberalización educativa en una escala global-local y, específicamente, en la nueva arquitectura constitucional y política que genera el gobierno de Rafael Correa para diferenciar y resistir algunas de las lógicas promovidas por los organismos internacionales tanto en Latinoamérica como en Ecuador. Una barrera discursiva e ideacional para cumplir con dicho fin fue la novedosa incorporación y recontextualización de la filosofía del Sumak Kawsay, proveniente de las naciones indígenas, en las agendas y programas de gobierno suscitados en la década de correísmo en Ecuador. Esta integración opera como un intento de articular una visión de educación, sujeto y subjetividad cualitativamente distinta a la promovida por el orden neoliberal, así como también como un elemento diferenciador de las propias tensiones internas que, históricamente, ha enfrentado la educación ecuatoriana. No obstante, en esta investigación hemos evidenciado que su valor conceptual y las posibles formas alternativas de concebir las prácticas y relaciones educativas que se despliegan de ella, quedan relegadas a una racionalidad científico-técnica que, amparada en los principios de las teorías clásicas de la gestión, buscan ordenar el *caos* de las instituciones escolar a partir de una renuncia a las formas intuitivas y situadas de comprender y actuar ante determinados eventos.

En este sentido, la emergencia de los DECE y sus respectivos documentos técnicos que fundamentan sus principios y modalidades de intervención arrojan luces sobre una redefinición del campo laboral y de los profesionales encargados de cumplir con las aspiraciones definidas en esta racionalidad de Estado, así como también sobre un cambio cualitativo en las epistemes y en los procedimientos a desplegar para abordar las problemáticas psicosociales. Particularmente, la adopción de criterios científico-técnicos de administración de recursos y de gestión organizacional pretendió orientar, modelar y controlar las respuestas que las instituciones educativas deben brindar a los estudiantes a partir de la instalación de un amplio set de rutas y protocolos que transparentaran y optimizaran las formas de actuación profesional. De alguna manera, esta *protocolización* promovida a partir de este dispositivo de política educativa contribuye a un bosquejo preliminar de formas de responsabilización por acción y por omisión de algunos actores educativos, las cuales precisan ser rastreadas por futuras investigaciones que exploren cómo son recontextualizadas estas y otras regulaciones en contextos específicos.

En una perspectiva histórica, los DECE son presentados como una estrategia de superación de algunas de las restricciones que representaba su dispositivo *vestigio*, es decir, los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE). Como se aprecia esquemáticamente en la Tabla 4, sostenemos que, si bien existen cambios relevantes en materia de objetivos, estructura de profesionales, implementación y despliegue de recursos para asegurar cobertura e, incluso, en las modalidades de funcionamiento, lo que se mantiene estable ante las circunstancias es una comprensión biomédica del sujeto y la subjetividad humana y de las formas de intervenir calculadamente en ellos para responder a racionalidades específicas. En este contexto, nos parece relevante cómo en nombre de un lenguaje psicológico orientado cartesiano y liberalmente se construyen formas de intervención que buscan ajustar atomística y asépticamente a los sujetos al

funcionamiento de una sociedad que, incluso con complejidades reconocidas, parece no tener responsabilidad en la generación de los problemas psicológicos y sociales que afrontan los estudiantes y sus familias. En este contexto, el sujeto bosquejado por los DECE se ve depositado en un círculo continuo de cálculos que posibilitarán (o no) su ajuste a las dinámicas de una sociedad que exige su plena inclusión. En este punto, nos interrogamos si no son las mismas lógicas del *Sumak Kawsay* las que permitirían superar este cientificismo que inhibe formas alternativas de pensar las complejidades de la vida humana en las sociedades contemporáneas, o si una perspectiva genuinamente Latinoamericana nos arrojaría luces sobre cómo problematizar los eventos educativos y cómo articular soluciones que sean respetuosas de la amplia diversidad sociocultural de Ecuador.

**Tabla 4***Transición DOBE a DECE*

Ámbito	DOBE	DECE
Objetivos	Abordaje de problemáticas de salud física, salud mental y problemas comportamentales.	Abordaje de procesos promocionales y preventivos de salud. Garantía y restitución de derechos.
Estructura	Psicólogos–Médicos–Odontólogos– Enfermeros– Trabajadores Sociales	Ps. educativos–Ps. clínicos– Trabajadores Sociales – Profesiones Afines.
	Desregulación de número de profesionales contratados.	Regulación de número de profesionales contratados.
Cobertura	Restringido a posibilidades económicas de contratación de cada institución.	Restringido a tamaño de la matrícula de cada institución según criterio técnico.
Funcionamiento	Predominancia de decisiones basadas en criterios profesionales (fuentes experienciales, intuitivas, morales).	Predominancia de decisiones basadas en criterios científico-técnicos (estándares, protocolos y rutas de acción).
Orientación	Biomédica, con prácticas remediales y preventivas.	Biomédica, con prácticas preventivas, promocionales e inclusivas.

Respecto de lo anterior, y en relación con la perspectiva genealógica que sustenta esta investigación, nos parece interesante observar la conflictividad que se despliega entre los saberes soterrados de la filosofía del *Sumak Kawsay* y la cientificidad que ha colonizado los discursos de política educativa. La apuesta por la regulación que ofrecen los DECE está construida por una apelación a discursos pro-integralidad basados en los principios del Buen Vivir. Sin embargo, la construcción e implementación de mecanismos está orientada por criterios de transparencia, responsabilización y optimización basada en estándares, tecnologías propias del orden neoliberal. Aun cuando la coherencia no es un fin en sí mismo, es importante indicar la tensión recurrente que

emerge en las políticas educativas contemporáneas respecto del desequilibrio existente entre la heterogeneidad de discursos (formas de representar/proyectar) y la homogeneidad de géneros (formas de hacer). Particularmente en el contexto de emergencia de los DECE y, de forma más amplia, en el marco jurídico–normativo construido en Ecuador durante la última década, esta tensión da cuenta de cómo los principios filosóficos de las naciones indígenas pueden haber sido tácticamente empleados para la formulación de un nuevo orden discursivo comprometido con la plurinacionalidad de este país, pero que es ajustado en las relaciones de fuerza a través de los mecanismos que dominan globalmente a los sistemas educativos desde el imaginario neoliberal. Pensamos que, por esta razón en particular, es necesario realizar una historia crítica de la participación de organismos supranacionales en las agendas y programas de políticas educativas del Ecuador, examinando particularmente los embrollos entre neoliberalismo y las perspectivas articuladas desde el Socialismo del Siglo XXI, así como también la forma en que una y otra ganan y/o ceden terreno en la lucha de ideas.

Del mismo modo, consideramos preciso examinar con mayor detalle cómo la aparente racionalidad con que se desarrollan procesos de toma de decisiones ajusta o no con las necesidades educativas, psicosociales y socioculturales que presentan niños, niñas y adolescentes en edad escolar en Ecuador. El criterio técnico–administrativo con que se asignan profesionales a las escuelas expresa una serie de azares que, si bien resguardan las dimensiones económicas del gasto público en educación a través de una asignación según tamaño de la matrícula, no abordan de forma suficiente las problemáticas derivadas de las condiciones de pobreza estructural que se viven en muchas zonas del Ecuador, y particularmente en la zona amazónica. Incluso, a partir de la preponderancia de los profesionales de la psicología tanto en los DOBE como en su forma actualizada en los DECE, consideramos necesario preguntarnos si son ellos, y el despliegue de sus saberes y prácticas, los indicados para promover la integralidad y el Buen Vivir dentro de las instituciones educativas. ¿Qué racionalidad opera al asumir esta necesidad imperiosa por posicionarlos al frente de estos procesos de cambio educativo? ¿Qué saberes tan imprescindibles poseen estos profesionales para esparcir por las escuelas ecuatorianas? ¿Se requieren exclusivamente profesionales especializados en los saberes psy para el desarrollo de la integralidad y el Buen Vivir? Y, asimismo, ¿deben las comunidades educativas ser guiadas y comandadas desde estas experticias para alcanzar tan anheladas metas educativas?

Finalmente, pensamos que esta investigación, además de aportar al análisis político en la arena educativa, invita también a pensar en términos más amplios los procesos políticos generales en Ecuador. En este sentido, dejamos abierta la pregunta por la posibilidad política de los principios del *Sumak Kamsay* en el capitalismo contemporáneo global y en las tensiones internas del país desplegadas en los últimos años, así como también en la necesidad de observar con vigilancia epistemológica las formas creativas en que sus principios son incorporados en la agenda política de Ecuador.



## Referencias

- Abreo, A. (2011). El "gran método" de Foucault: Una arqueología-genealógica y una genealografía-arqueológica. *Papeles*, 3(6), 77-85.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011*. Registro Oficial N°417. <https://bit.ly/384Farg>
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Constitución de la República del Ecuador de 2008*. Registro Oficial N°449. <https://bit.ly/2UtnCuA>
- Badillo, V. (1994). *El neoliberalismo y su influencia en el Ecuador: Incidencia en el campo económico* [tesis de grado, Instituto de Altos Estudios de Ecuador]. Repositorio Institucional IAEN. <https://bit.ly/2GZt72g>
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2018). *Psychologized language in education. Denaturalizing a regime of truth*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54937-2>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in Education: Qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Binkley, S. (2018). Happiness as resource and resilience: an emotion for neoliberal times. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.) *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 37-55). Routledge.
- Cámara Nacional de Representantes de Ecuador. (1983, 3 de mayo). *Ley 127 de Educación de 1983*. <https://bit.ly/2SksN3F>
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137269225>
- De Vos, J. (2015). Deneurologizing education? From psychologisation to neurologisation and back. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 279-295. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9440-5>.
- Ecclestone, K. (2018). Therapeutic governance of psycho-emotionally vulnerable citizens: new subjectivities, new experts and new dangers. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.) *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 56-74). Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Fairclough, N. (2018). CDA as dialectical reasoning. En J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.) *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 18-38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739342-2>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Edisa.
- Foucault, M. (2002). *Dichos y escritos (Tomo III)*. Editora Nacional.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población Curso en el Collège de France (1977 - 1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978 - 1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975 - 1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Friedli, L., & Stearn, R. (2015). Positive affect as coercitive strategy: conditionality, activation and the role of psychology in UK government workfare programmes. *Critical Medical Humanities*, 41, 40-47. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010622>
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica

- occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278>
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: Un puzle para armar. *Horizontes*, 37, e019019, 1-23. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.768>
- Guardiola, J., & García-Quero, F. (2014). Buen Vivir (living well) in Ecuador: Community and environmental satisfaction without household material prosperity? *Ecological Economics*, 107, 177-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.07.032>
- Guayasamin, M. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa. Ecuador 2007 - 2017. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 9-30. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v8i14.24](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.24)
- Hidalgo, L. (2011). *El saber de la escolarización neoliberal en el discurso del cambio educativo del Gobierno de Sixto Durán Ballén: Período 1992 - 1996* [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB. <http://hdl.handle.net/10644/2829>
- Illescas, M., & Tapia, A. (2010). *Propuesta para la creación del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil en el Colegio Nacional Mixto Nulti* [tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UCuenca. <https://n9.cl/s73qu>
- Lemke, T. (2016). *Foucault, governmentality and critic*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634609>
- Márquez, J. (2014). Michel Foucault y la contra-historia. *Historia y Memoria*, 8(1), 211-243. <https://doi.org/10.19053/20275137.4445>
- Miller, P. y Rose, N. (2008). *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Polity Press.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012, 26 de julio). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N°754. <https://bit.ly/381INiN>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014, 17 de abril). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2014 0069-14*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://bit.ly/381INiN>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016, 20 de mayo). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016 00046-A*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://bit.ly/2RYvrwR>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moretti, R., & Energici, M. (2019). Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967). En E. Hevia, F. Reiter & G. Salas (Eds.). *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales* (pp. 255-285). Universidad Alberto Hurtado.
- Moschetti, M., Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educação e Pesquisa*, 45, e187870, 1-27. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194187870>
- Nietzsche, F. (2011). *Genealogía de la moral*. Alianza.
- Observatorio Social del Ecuador. (2018). *Situación de la niñez y adolescencia en el Ecuador, una mirada a través de los ODS*. UNICEF.
- Palacios, D., Hidalgo, F., & Saavedra, P. (2020). Psicologización y lenguaje en educación: Analizando discursivamente políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp62-88>
- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2018). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones & M. Whitehead (Eds.) *Psychological governance and public policy. Governing the mind, brain and behaviour* (pp. 1-20). Routledge.
- Rojas-Lizana, S., & Itatí, D. (2019). ¿Qué importa el preámbulo? Pensamiento decolonial en el preámbulo de las constituciones de Bolivia y Ecuador: Una aproximación desde el análisis

- del discurso. *Critical Discourse Studies*, <https://doi.org/10.1080/17405904.2019.1567363>.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Abya-Yala & CLACSO.
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Education International.
- Villalba, U. (2013). Buen Vivir vs development: A paradigm shift in the Andes? *Third World Quarterly*, 34(8), 1427-1442. <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.831594>

## Sobre los Autores

### Diego Palacios Díaz

Universidad Tecnológica Indoamérica – Ecuador

[Diegopalacios@uti.edu.ec](mailto:Diegopalacios@uti.edu.ec)

Investigador – Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud & Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación, Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a políticas educativas, trabajo cotidiano en la escuela, y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0002-6956-7158>

### Felipe Hidalgo Kawada

The University of Sydney – Australia

[fhid0279@uni.sydney.edu.au](mailto:fhid0279@uni.sydney.edu.au)

Estudiante de Doctorado en Educación, The University of Sydney, Australia. Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación han estado principalmente ligadas a los procesos de construcción de subjetividades y corporalidades en el espacio escolar, y estudios críticos del discurso.

<http://orcid.org/0000-0002-8885-6895>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 17

15 de febrero 2021

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride**  
(Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**Xavier Bonal Sarro** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of

Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil