
El trabajo de los EOE en las instituciones educativas, una reflexión desde la perspectiva institucional

Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar
Material destinado a equipos de orientación escolar



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Índice

Presentación	3
Los equipos de orientación y su trabajo en contexto	4
Algunas condiciones de época	4
El trabajo deshumanizante-deshumanizado	7
Del posicionamiento de los distintos actores o del mirar y mirarse vivir	9
El encuadre de trabajo: del ceremonial al punto de reparo	11
Nuestro encuadre en acción: recomendaciones y preguntas que se instalan cada vez	15
¿Podemos hablar de aciertos?	15
Acerca del reconocimiento	16
La confianza como resultado de una relación	18
Conclusiones inconclusas	18
Actividades	19
Actividad 1	20
Actividad 2	22
Bibliografía	25

El trabajo de los EOE en las instituciones educativas, una reflexión desde la perspectiva institucional

Material destinado a equipos de orientación escolar

Presentación

Nos proponemos explorar los rasgos y significados que definen el trabajo de orientación escolar en la escuela como un acto de intervención institucional. El trabajo de los equipos de orientación escolar (EOE) plantea más de un desafío. Por ejemplo, el de garantizar espacios que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión teórica y el desarrollo de estrategias y competencias básicas. Más aún, plantea el desafío de que ese trabajo tenga potencial de intervención, esto es, se convierta en un acto capaz de promover cuestionamiento y recolocación, elucidación e interrogación.

Avanzar en estas cuestiones lleva, en primer lugar, a tomar posición acerca de una definición de intervención que resulte coherente con las prácticas que desarrollamos bajo el título de *orientación escolar* y que exprese las intenciones que nos mueven día a día, en el sentido de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el trabajo específico.

En segundo lugar, implica no olvidar que, una y otra vez, las preocupaciones nos apremian, por ejemplo, los intentos a veces fallidos de acortar la distancia entre los saberes que circulan en el ámbito del asesoramiento, la orientación, la clínica y los saberes que se requieren en el campo de desempeño profesional y en el puesto de trabajo; el fantasma de la practicidad como amenaza que otorga o quita valor a las propuestas; la sensación de imposibilidad que provoca advertir que son justamente los principios

Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar

Especialistas a cargo de este documento

Sandra Nicastro

Gabriela Gelber

octubre de 2004

políticos, filosóficos, políticos, ideológicos que sostienen las propuestas de intervención, aquellos que los distintos actores escolares definen como de lo que no se habla, lo que no cambia, lo que no se puede modificar.

Los equipos de orientación y su trabajo en contexto

Algunos rasgos del contexto operan como verdaderos obstáculos para la dinámica de las instituciones y del propio trabajo. Por un lado, el contexto amplio y sus instituciones impactan y alteran el funcionamiento de las organizaciones, entre ellas, la escuela, cuyos rasgos se develan como condiciones de posibilidad para el desarrollo de los sujetos y los colectivos. Por otro lado, es posible recortar la situación del sujeto, quien en más de un caso –ya sea en su posicionamiento social, institucional, familiar y/o personal– atraviesa un movimiento que va de la conmoción a la anestesia. Así, algunos sujetos aparecen fragilizados, prácticamente desalojados del sí mismo, ajenos en sus propias vidas. Por último, hay que considerar el contexto que se deriva del ámbito del trabajo propiamente dicho que, como expresión de una defensa, se hace repetitivo en un intento de protección y cuidado.

Para profundizar estas ideas ligadas a condiciones con un alto nivel de adversidad, desarrollaremos tres hipótesis que recuperan el aporte de diferentes autores y nos ayudarán a hacer más inteligibles las situaciones que se plantean. La primera se refiere a algunas condiciones de la época que son el marco general de sostén de la vida institucional y social. La segunda se centra en la idea de trabajo deshumanizante o deshumanizado como un tipo de respuesta posible. La última se ocupa de un tipo de posicionamiento y decir de los actores institucionales o del mirar y mirarse vivir.

Algunas condiciones de época

Acontecimientos políticos y sociales de los últimos años nos enfrentan día a día a un escenario de *violencia*, exclusión y ajuste que por momentos parece mermar y por momentos se multiplica. Intelectuales de diversas trayectorias y formaciones reafirman la retirada del Estado y una redefinición de sus funciones con un impacto –en algunos casos casi sin precedentes– en diferentes instituciones de la sociedad y en la población en su conjunto.

La caída de lo público, el exacerbado valor de la individualidad, el quiebre en nuestros sistemas de pensamiento, la carencia de principios que generen algún ordenamiento

simbólico son algunos indicadores de esta situación. Palabras tales como “turbulencia”, “crisis”, “catástrofe” han sido y son utilizadas para nombrar lo que nos está ocurriendo. Con una advertencia: ya no se presentan como una etapa conmocionante o movilizadora de un proceso, sino que son un estado que permanece.

Mucho hay para decir en consonancia con lo anterior pero estaría más allá de los propósitos de este trabajo, razón por la cual profundizaremos en la descripción de dos situaciones que, a modo de hipótesis, son útiles para pensar en la dinámica de las instituciones educativas y, particularmente, en el trabajo en la escuela en estos tiempos.

Una hipótesis tiene que ver con lo que Lewkowicz¹ denomina “achatación de las jerarquías”. Según el autor, “el ordenador simbólico estatal (cuyo núcleo es la constitución jurídica del cuerpo social) ha sido destituido por el principio mercado, atractor real ante el cual sucumben las jerarquías establecidas de antemano. El devenir desreglado, situado en el seno de la dinámica social, no parece admitir en las organizaciones unas jerarquías demasiado rígidas”. Se trata de una cuestión clave para pensar los modelos organizacionales y la racionalidad depositada en sus jerarquías, ya que estas constituyen un nudo central de la estructura organizativa.

Ese movimiento desreglado en el nivel de lo social pone en jaque las estructuras jerárquicas en las organizaciones en cuanto se impacta directamente la dinámica de poder, la legitimación de esas jerarquías como sinónimo de autoridad y el sistema político interno en el nivel formal e informal. En su lugar, los discursos y las prácticas colaborativas, colegiadas, en equipo, etc. intentaron imponerse como los modelos a seguir, sobre todo en los campos de la gestión, la formación y el asesoramiento institucional.

La jerarquía de las organizaciones escolares tiene un correlato en la organización familiar y en ambos casos es preponderante el lugar de la ley.² Sin embargo, el estatuto de ley varió y su valor simbólico universal en parte se agotó. En su lugar, aparecen reglas que responden a intentos –a veces fugaces y otras, más estables– de encontrar nuevas estrategias de subjetivación.

¹ Lewkowicz, I., Cantarelli, M. y Grupo 12, *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires, Altamira, 2002.

² Galende, E., *(De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*, Buenos Aires, Paidós, 1997), al explicar los rasgos centrales de la subjetividad actual y de su patología, señala como un tema a considerar el debilitamiento de la ley del padre y su influencia en la formación del ideal del yo. Según el autor, ante esta situación, no debe sorprendernos que los cambios en las funciones paternas se vean acompañados de vínculos sociales de otro tipo en los cuales resurjan modos violentos, fundamentalistas, donde la arbitrariedad original antes debilitada y transformada hoy reaparece en el nivel de los proyectos y expresiones colectivas.

Diversos análisis acerca de la gestión y de la burocratización como un desarrollo posible de la misma pusieron en evidencia que un rasgo de los funcionamientos escolares burocratizados es la sobrevaloración de un medio –como la distribución de roles y funciones– por sobre otras variables estructurales principales.³ El orden en relación con la jerarquía rigidiza la organización del trabajo en las distintas posiciones institucionales. En síntesis, la patología burocrática implica privilegios de unos sobre otros, autonomización excesiva de las jerarquías, concentración de poder, trabajo redundante y carente de sentido, perversidad en las pautas de relación y en los procesos de trabajo.⁴

Otra hipótesis es la que trabaja Galende⁵ al explicar que un fenómeno que se deriva de las condiciones propias de esta época es una “amenaza constante de no lugar social”. Se refiere con esto a la pérdida de lazo con los otros, a la vigencia de las leyes de mercado que priorizan la competencia, el enfrentamiento, la exclusión y la soledad. También, al efecto de lo que este autor denomina “precarización de la vida” por condiciones tales como empleo inestable, incertidumbre económica, violencia social y política, etcétera.

En este contexto y ante la amenaza permanente de exclusión,⁶ es posible enfrentarnos con frecuencia y con gran ansiedad a un tipo subjetivo que tiene que ver con la *pasivización* y la posición de espectador de escenas vividas como ajenas. Las escuelas no están exentas de esta lógica; sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto la misma escuela, la formación, el trabajo pueden definirse o sostenerse como espacios de protección frente a ese no lugar social, frente a la amenaza de quedar afuera (aunque a veces no se tenga conciencia sobre *afuera de qué*). Pero también cabe preguntarse hasta qué punto operan como espacios para ser espectadores más o menos críticos de lo que ocurre, como si fueran escenas de otro desconocido y no la propia escena, la situación que nos tiene de protagonistas.

En muchas ocasiones, las estrategias para mantenerse en esos espacios son la culpabilización, la búsqueda de razones externas al propio campo, el señalamiento de chivos expiatorios, la conformación de bandos. Según Galende, el supuesto que está

³ Ver Kerneberg, O. “La evolución paranoica de las organizaciones”, en Kaes y otros, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución*, Buenos Aires, Paidós, 1998); Schlemenson, A., *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Buenos Aires, Paidós.,1987; Nicastro, S. y Andreozzi, M, *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Paidós, Buenos Aires, 2003.

⁴ Ver Etkin, J., *La doble moral de las organizaciones*, McGraw-Hill, Barcelona, 1993.

⁵ Galende, E., (1997) ob. cit.

⁶ Lewkowicz, I. (*Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2004) hablará de *expulsión* en el sentido de una exclusión hacia un no lugar, un sin lugar.

por debajo de esta hipótesis tiene que ver con reconocer que si bien las condiciones de esta época provocan manifestaciones sociales de resistencia, también promueven un cierto “acoplamiento” al nuevo orden social con aceptación dolorosa, queja silenciosa y preocupaciones monótonas.

El trabajo deshumanizante-deshumanizado

Al hablar de trabajo, adherimos a la caracterización que Dejours y Dessors plantean en *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*:

- “creación de novedad, de inédito”;
- “actividad desplegada por los hombres y las mujeres para enfrentar lo que no está dado por la organización teórica del trabajo”;
- “todo lo que los hombres y las mujeres se ingenian en inventar para encontrar los mejores compromisos entre lo que deben hacer, lo que es posible hacer y lo que desearían hacer”.

De aquí se desprenden, por lo menos, dos ideas centrales: una idea de lo que no está prescripto (en el sentido de que trabajar es justamente avanzar hacia lo que no se conoce) y una idea vinculada con el lugar del ingenio (que en este momento relacionaremos con la movilización subjetiva que el trabajo implica). Una y otra idea llevan a pensar en otra cuestión: la inteligencia práctica y el pensamiento como condiciones de posibilidad del acto de trabajo.

Tal como lo señalan estos investigadores, es imprescindible hacer una advertencia (advertencia que, en algún sentido, nos lleva a plantear varias de las hipótesis que se desarrollan a lo largo de este trabajo). Se trata de reconocer que la movilización de la inteligencia y del pensamiento para responder a *eso no conocido* que se le presenta al sujeto se da “como si el sujeto confrontado a la organización del trabajo no pudiera impedir aplicar los recursos de su inteligencia y su personalidad [...] porque esta movilización subjetiva [...] no deja de ser extremadamente frágil”.

Su presencia no significa necesariamente fortaleza, adecuación, no frustración. La sensación de impotencia, de vacío, de debilidad ocupa el centro de la escena, como si cada uno quedara atrapado en su trabajo, al punto de perder aquel sentido movilizador. Frases como las siguientes ilustran lo que venimos planteando:

- “para qué tanto esfuerzo si finalmente todo sigue igual, los chicos están tan apáticos como siempre y yo, cada vez más cansado”;
- “estoy aburrida y lo peor, creo que ellos también”;
- “por más que nos ocupemos, los problemas de los chicos son cada vez más graves”;
- “siempre miramos a los chicos y ahora más que nunca, porque ninguno de nosotros se anima ya a preguntarse por sí mismo porque está en una situación igual o peor que la de ellos”;
- “qué querés, hoy a la escuela viene cualquiera”.

Desde la carencia de un contenido significativo, la sensación de amplificación de las dificultades y de la ineficacia del esfuerzo hasta el decir obsceno son ejemplos de un trabajo que se vive en riesgo.

Una cuestión a atender tiene que ver con la repetición y su expresión tanto en el nivel de los sentimientos como de las acciones y el discurso. Ante condiciones tan vertiginosas de contexto, de política, de organizaciones, de grupalidad, es posible encontrar una salida en la repetición. El sentido común lo llama desde “dejar el piloto automático” hasta “hacer más de lo mismo”.

Bajo la convicción de que la repetición es, de alguna manera, una protección contra lo que se vive como negativo e insoportable, se configura una situación paradójica. Mientras el sujeto cuida de sí mismo, mientras el colectivo cuida de sí mismo, se hundan simultáneamente en la inmovilidad, la renegación y la ideología defensiva.⁷

En relación con el ámbito escolar, en el trabajo profesional en la escuela también nos enfrentamos con esta dinámica cuando este trabajo se asocia a una simple ejecución y aplicación de prescripciones y consignas. La experiencia de sufrimiento, de placer, de decepción o de satisfacción se da justamente en la brecha entre lo que está prescripto y la realidad. Por momentos, se trata de situaciones paralizantes en las que la decepción anula la capacidad de pensamiento y de búsqueda. Por momentos, la salida a través de la “invención de la cual el trabajo se descubre creador”,⁸ también es un hecho.

⁷ Tal como lo define Dejours en *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.

⁸ Según Davezies, P. (“De la prueba a la experiencia, identidades y diferencias”, en Dessors, D. y Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998), estas son las cuestiones de las que generalmente no se habla cuando nos referimos al trabajo ya que las preocupaciones parecen centrarse más en cuestiones relativas a cómo trabajar.

Al hablar de brecha, recuperamos algunas ideas de Davezies con respecto a que el trabajo –tal como es aprendido, previsto; tal como uno lo organiza y estipula– nunca es igual al trabajo real. Los profesionales en las escuelas planifican una y otra vez su trabajo, arman agendas, ajustan cronogramas, revisan instrumental técnico y, sin embargo, muy a pesar de ello, el enfrentamiento con lo real muestra que siempre existe una brecha, una diferencia que quedó fuera de toda previsión.

El trabajo de asesoramiento no escapa a estas cuestiones. Si bien se desarrolla en el marco de un encuadre que lo pauta, en relación con decisiones que se anticipan más o menos y que, a veces, requieren de planeamiento anterior, la necesidad de ajuste y revisión permanentes es una situación de hecho. Seguramente, en ese acto de previsión nos resguardamos de todo aquello que no será posible capturar, de la incertidumbre que no se podrá explicar, de la variabilidad que seguirá su curso. Esto no significa que el mismo encuadre opere como un conjunto de previsiones que brindan algunas certezas, “certezas situadas” –al decir de Hargreaves– que solo dan cuenta de una parte del acto de trabajo profesional.

En esta misma línea de pensamiento, según Larrosa, se requiere de un acto de interrupción de lo que venimos haciendo, de lo que pensamos, de lo que creemos: “De lo que se trata es de desautomatizar nuestra percepción de las cosas y de nosotros mismos”.⁹

En síntesis, si bien el trabajo humano tiene que ver con contener facetas provocadoras de gratificación y placer, este propósito se desvanece ante situaciones críticas, contextos alterados, disfuncionamiento y movimientos regresivos de las organizaciones. En su lugar, el trabajo se hace disfuncional, redundante, falta de sentido y, por eso, deshumanizante.

Del posicionamiento de los distintos actores o del mirar y mirarse vivir

Paolo Virno define el “mirarse vivir” como un tipo de *reedición*, a través de la cual se cree haber vivido ya algo que está sucediendo por primera vez.¹⁰ De ahí en más, prospera la indiferencia: nada o casi nada provoca sorpresa, ya que todo se vive como conocido. También prospera la apatía y el desinterés por la misma situación de *desadueñamiento* que siente el sujeto, como si nada de lo que ocurriera lo impactara, como si sus proyectos

⁹ Larrosa, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, Barcelona, 2003.

¹⁰ Virno, P., *El recuerdo del presente*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

de vida y de trabajo estuvieran enajenados en otros. La capacidad de respuesta, de movimiento, de pensamiento es escasas.

Una hipótesis interesante profundiza en parte lo planteado hasta acá y permite avanzar en la descripción de las posiciones que las personas toman en el contexto social y en las organizaciones, atravesadas por estas condiciones de época. Es la hipótesis que plantea Pelento al describir los modos de tomar posición frente a fenómenos de magnitud tal como la pérdida de referencia social y de malestar generalizado.¹¹

En tanto respuesta, un modo de tomar posición tiene que ver con la banalización de la situación; otro, con la *desdiferenciación* de las especificidades de cada situación. En la misma línea, se inscriben la universalización de las circunstancias críticas o catastróficas y el instituirse unos y otros como expertos en estas situaciones.

En el primer caso, es posible escuchar en nuestros ambientes escolares testimonios cercanos a los que presenta Pelento: “siempre hubo en el mundo muerte, guerras, terrorismo, miseria”. La banalización se apoya en una operación anterior que es la naturalización y su relación con lo habitual. Así, se naturalizan el fracaso, los bajos resultados de rendimiento, el desgano en el trabajo de parte de tantos, la frustración, el aburrimiento.

Siguiendo a Bleger,¹² se puede decir que aquello que se reconoce como habitual inmediatamente pasa a ser vivido como natural y, desde allí, lo habitual y lo natural se convierten en lo mismo. Que un fenómeno sea recurrente y frecuente alcanza para que se entienda como natural, en el sentido de lo posible y esperable. En general, participamos de la naturalización de las dificultades y, poco a poco, perdemos la capacidad de problematizarlas. El mecanismo por excelencia que se instala es la renegación: se resigna la protesta, se silencia la pelea, hay que soportar o padecer.¹³

En la segunda respuesta, ligada a la desdiferenciación de lo específico, los discursos y las prácticas consecuentes borran las diferencias entre acontecimientos singulares y entonces “hoy pasa lo mismo que cuando nos transfirieron...”, es todo igual...”, como si el tiempo se hubiera congelado en su devenir. El paso siguiente es intentar apaciguar y explicar el sufrimiento y el dolor generalizando las situaciones, universalizando las circunstancias

¹¹ Pelento, M. L., “Efectos de la catástrofes sociales. Intervenciones en la clínica”, en Waisbrot, D. (comp.), *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

¹² Bleger, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires, Paidós, 1964.

¹³ Fernando Ulloa, en *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, profundiza el análisis de estos fenómenos como indicadores de lo que define como *cultura de la mortificación*.

críticas o catastróficas, ampliando sus límites hasta casi lo imposible de imaginar y tipificando la realidad al punto de cerrar el análisis: “en general, los jóvenes que tienen problemas de conducta siempre son los mismos: o son los que vuelven a la escuela con una escolaridad interrumpida de muchos años o los que van obligados por los padres”.

Por último, está la respuesta a través de la cual cada quien se instituye experto en la situación crítica que vive y abona la ideología defensiva colectiva que, tal como lo explica Dejours,¹⁴ es la expresión de un peligro real que se intenta renegar.

La ansiedad que las situaciones críticas o catastróficas producen se neutraliza de este modo para evitar su aparición una y otra vez. Así, orientadores, asistentes, docentes, directores, maestros intentan sostener su trabajo en estas situaciones.

El encuadre de trabajo: del ceremonial al punto de reparo¹⁵

La consideración del encuadre tiene en la Argentina una larga trayectoria en el campo de la psicología y el psicoanálisis, sobre todo con los aportes de Bleger en la década del 60 y los desarrollos posteriores que tuvieron influencia tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación.

En sentido amplio, es habitual pensar en el encuadre como conjunto de regulaciones que pautan la configuración de un espacio y un tiempo, el establecimiento de las relaciones entre las personas, el contenido y las modalidades del intercambio, los propósitos de la intervención, entre otros aspectos. Hablar de regulaciones, reglas, pautas y/o principios connota para muchos la idea de fijeza, permanencia, repetición. En esta línea, el encuadre corre el riesgo de convertirse en ceremonial, una suerte de ritual cuyo sentido empieza y termina en sí mismo.

Desde nuestro punto de vista, esta concepción merece ser revisada. Lejos de pensar el encuadre como ceremonial o ritual, este puede ser entendido –en palabras de Ulloa

¹⁴ Dejours, C., *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.

¹⁵ Estas ideas se desarrollaron con mayor profundidad en Nicastro, S. y Andreozzi, M. *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

(1995)– como un “punto de reparo” que define el lugar, la metodología, las modalidades de abordaje desde las cuales intervenir en una situación dada.

De aquí en más, definimos el encuadre como un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan –en el sentido de *dar forma*– la marcha de todo aquello que acontece en el campo de la formación. Estas constantes o invariantes aparecen bajo la forma de un abanico muy diversificado de *estipulaciones* que –en tanto fijan el margen de lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible– establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre formador y formados.

Establecer el encuadre supone definir el contenido de estas *estipulaciones* teniendo en cuenta que las mismas no hacen más que *sostener como constantes* algunas variables que condicionan el desarrollo y la realización del trabajo de formación. Estas tienen que ver básicamente con: el objeto de estudio, los propósitos, la posición institucional asignada a cada uno de los intervinientes, el manejo del tiempo y del espacio, el conjunto de recursos.

A partir de esta aclaración acerca del lugar y definición del encuadre en el trabajo de orientación y asesoramiento, consideramos oportuno presentar al menos tres cuestiones que se derivan de esta misma concepción. Una tiene que ver con el sujeto de la orientación; otra es prestar especial atención al acto de trabajo del equipo y su ámbito de desempeño como espacios a ser revisitados; la última es entender la conformación de un campo relacional como condición de este trabajo.

Con respecto a la primera cuestión se entiende como fundamental incluir al sujeto de la orientación como persona integral. Esto es, al decir de Ferry, integrar sus afectos, sus emociones, su mundo interno, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones. De esta manera, este sujeto pondrá en juego todo lo que lo constituye como persona y abrirá el cuestionamiento sobre sus prácticas habituales, poniendo en tensión el alcance de sus propios saberes. Por lo tanto, se tendrán en cuenta las creencias, las teorías, las experiencias y los saberes previos de cada uno. Nadie llega en blanco, nadie llega sin una historia previa.

Desde aquí, la experiencia de trabajo que no tenga en cuenta la subjetividad¹⁶ del otro, su biografía escolar y profesional, las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica, difícilmente provocará el impacto que se espera –en primer lugar– sobre quien se forma y desde allí –en segundo lugar– en su entorno laboral.

¹⁶ El trabajo de Filloux, J.C. (*Intersubjetividad y formación*, serie Los documentos, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Novedades Educativas, 1995.) se recomienda especialmente en lo que respecta a sus hipótesis de la formación como un retorno sobre sí.

La segunda cuestión se impone y tiene que ver con relacionar el ámbito del asesoramiento y de la orientación profesional con el ámbito del trabajo, sosteniendo múltiples referencias. Es decir, la escuela opera como un marco, como un escenario en tanto ámbito de trabajo, cuyos aspectos centrales son reconocibles tanto en el nivel de su estructura como de su dinámica, los sistemas de apoyo a la gestión y la micropolítica institucional.

Planteamos como hipótesis de trabajo que todo acto de intervención resulta del montaje de diversas escenas: la del asesoramiento y la del desarrollo del mismo acto de trabajo del otro en un contexto organizacional.

Utilizando la metáfora del cine y del teatro, el montaje remite a una imagen de armado, combinación y articulación de elementos, ordenamiento de piezas para alcanzar la versión final de una obra. También hace pensar en la idea de engranaje en el campo de la mecánica como mecanismo utilizado para transmitir el movimiento entre piezas. En ambos casos, está presente la idea de ajuste y acoplamiento de partes en movimiento.

La idea de movimiento es clave incluso cuando muchos profesionales en las escuelas tienen como supuesto de base la expectativa de “colmar” y “satisfacer” al otro brindándole en cada oportunidad aquello que “encaja” exactamente con lo que este necesita. Si esta perfección en el acoplamiento fuera posible, sin resto, sin falla, dejaríamos de hablar de movimiento en el sentido en que lo venimos haciendo y la idea de acople de partes se asemejaría más al encaje de las piezas de un puzzle que a un engranaje en tanto mecanismo de transmisión.

El movimiento propio del montaje al que aludimos se produce por continuidades y discontinuidades. Por un lado, es un movimiento compuesto por un encadenamiento de sucesos que se desarrollan en una temporalidad lineal entre presente, pasado y futuro; por otro lado, por la irrupción de hechos sorprendentes, súbitos e impredecibles que se definen como “acontecimiento”.

Una lectura ingenua de esta idea podría llevar a pensar que estamos hablando del espacio de la orientación como un encadenamiento lineal de escenas y momentos, como si en uno de ellos se recibieran o elaboraran recomendaciones, actividades, recursos para ser “aplicados” posteriormente. Lejos de esto, nos interesa destacar la idea de tiempo diferido como un rasgo central del montaje. En este caso, lo diferido no alude a un tiempo postergado o pospuesto, tampoco al tiempo de los relojes. Sí a un “otro tiempo”, asociado a sucesos imprevistos, otros espacios, otras personas, otra tarea.

La última cuestión indica que debe generarse un lugar de intercambio, encuentro e interacción que constituya un espacio donde la circulación de la palabra y la escucha se propongan como reaseguros para el análisis y la elucidación de situaciones problemáticas.

Todo trabajo de asesoramiento y orientación supone la configuración de un *campo* dinámico, lo cual implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones, tal como se presentan e interactúan en un momento dado.

Para trabajar el concepto de campo, recuperamos los aportes de Lewin¹⁷ y de Bleger¹⁸, quien hace especial referencia a las variables espacio temporales definiendo *campo* como una situación, el recorte de un “aquí y ahora”. El “aquí” como delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica; el “ahora” como inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro.

En el trabajo de asesoramiento, el “aquí y ahora” se organiza en torno de la interacción con un otro. Se trata de un “otro” individual o colectivo portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña. Frente a él, en ese espacio de interacción del que venimos hablando, es indispensable reconocer el lugar del asesor también como portador de estos mismos contenidos.

Entender la interacción como rasgo central del espacio de intervención nos lleva a plantear dos cuestiones que desde nuestro punto de vista abren líneas de análisis que merecen ser consideradas: la idea de intertextualidad y la de vínculo.

En cuanto a la intertextualidad, el encuentro entre unos y otros pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entraman y entrecruzan en cada situación de manera particular. Este entretejido de textos incluye lo sabido y conocido por unos y otros; simultáneamente, enlaza saberes que hacen a las trayectorias académicas y profesionales que cada uno pone en juego. También forman parte de esta intertextualidad los significados nuevos e inéditos que se construyen en el encuentro con el otro. De allí la necesidad de sostener una actitud deliberativa, mantener una disposición permanente a observar, captar y comprender diferentes puntos de vista, estar atento a las posiciones institucionales de quienes comparten el espacio de asesoramiento.

La segunda cuestión a considerar para el análisis de la interacción supone reconocer el vínculo como un aspecto central a tener en cuenta en la configuración del campo. Como todo vínculo, entre otras cuestiones, esta relación implica: ligazón, enlace, compromiso emocional, niveles variados de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza, significados fantaseados que invisten al otro más allá de él mismo.

¹⁷ Ver De Board, J., *El psicoanálisis de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

¹⁸ Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1973.

Nuestro encuadre en acción: recomendaciones y preguntas que se instalan cada vez

Al definir una propuesta de trabajo, tenemos especialmente en cuenta que los directivos y docentes de las escuelas se ven desafiados por la necesidad de liderar un proceso complejo de cambio institucional en un contexto social que, en general, tiene como rasgo el haber transitado por una situación de crisis que dejó profundas huellas. Un ejemplo que se reitera es el cambio en la población destinataria de la escuela, cambio que se vive más como una amenaza a la identidad institucional que como una condición del trabajo de todos y una nueva respuesta a dar.

Entendemos que los criterios de organización de la escuela requieren de actores que se posicionen como elucidadores críticos, garantes del valor de la escuela para todos, preocupados por recuperar el sentido de la escuela en torno de qué significa para los niños y los jóvenes una experiencia de formación y desarrollo personal, tanto en el nivel individual como en el colectivo.

De acuerdo con ello, se considera que las propuestas de asesoramiento y orientación deben generar un ámbito de encuentro e interacción entre los diferentes actores.

¿Podemos hablar de aciertos?

En realidad, nos referimos a aciertos cuando advertimos, parafraseando a Jackson,¹⁹ que algunos espacios de trabajo dejaron marcas en los que por allí transitamos desde diferentes posiciones. Esto no significa que el paso por las instituciones educativas sea un proceso homogéneo para todos, con significados comunes y registros o memoria del mismo tipo. Más de uno tendrá como recuerdo haber pasado por un curso, una capacitación, un espacio formativo, lo que no significa necesariamente encontrar en sí una huella de ese recorrido.

Como hipótesis, podríamos decir que para algunas personas trabajar en la escuela es algo que pasa o acontece, mientras que para otros trabajar en la escuela es algo que *les* pasa o *les* acontece.

La sutil diferencia se encuentra en la definición de experiencia que propone Larrosa, para quien la experiencia es aquello que “nos pasa. [...] No lo que pasa o lo que acontece, sino lo que nos pasa o nos acontece”.

¹⁹ Jackson, P., *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Si bien vivimos en un mundo y en un tiempo en los cuales pasan muchas cosas, no necesariamente dejan huella en nosotros. Es más, a veces ocurre que se pierden en nuestra memoria. Uno de los rasgos de la época tiene que ver con la gran producción de información y con la aceleración en la circulación de esa información. Sin embargo, estar informado nada tiene que ver con tener experiencia, ni con experiencia formativa, ni con experiencia en trabajar con otros.

Por otra parte, según Larrosa, la falta de tiempo y el exceso de trabajo son condiciones que impiden la posibilidad de hacer experiencia. Pasamos cada vez más tiempo en las organizaciones laborales, nos vemos impulsados (¿compulsados?) a no perder el tiempo y a hacer casi obsesivamente. Entonces, la actividad casi sin rumbo, casi anárquica, reiterada, termina siendo garantía de alguna misión cumplida. Por eso, la experiencia requiere sin más interrumpir el automatismo, mirar, escuchar, tomarse tiempo, volver a pensar. El sujeto de experiencia no es el de la acción permanente, sino aquel que está en disponibilidad, que está abierto y receptivo y tiene capacidad de espera.

Volviendo a nuestro planteo inicial, cabe preguntarse ahora cuáles son las condiciones de posibilidad que se pueden rastrear en los casos que reconocemos como ejemplos de un trabajo de asesoramiento e intervención que genera experiencia.

Entendemos que algunas condiciones institucionales de los espacios de trabajo pueden pensarse como favorecedoras o promotoras de huella, que nos pasa y no solo pasa. En este momento podemos derivar de nuestro material empírico por lo menos dos cuestiones. Una está ligada al sentimiento de reconocimiento que se reitera en nuestros ejemplos, otra cuestión es analizar la idea de confianza.

Acerca del reconocimiento

Con respecto al reconocimiento, Dejours²⁰ lo define teniendo en cuenta juicios acerca del trabajo y de su calidad, y no en relación con juicios acerca de las personas. Así, el reconocimiento es una retribución simbólica que reconoce el lugar del sentido, por el cual muchas veces el sufrimiento merma. En estos juicios quedan involucrados los otros, poniéndose en evidencia una vez más que el colectivo es un eslabón imprescindible en el trabajo.

²⁰ Dejours, C. "De la psicopatología a la psicohigiene del trabajo", en Dessors, D. y Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998.

En síntesis, este autor destaca una y otra vez que, cuando la dinámica de reconocimiento se suspende, el sufrimiento constitutivo de todo proceso y acto de trabajo no puede transformarse y/o elaborarse. Por lo tanto, el sujeto queda inevitablemente comprometido en estrategias defensivas contra ese sufrimiento. De esta hipótesis se desprende que el reconocimiento del trabajo requiere de la mirada, la escucha y la palabra. El encuentro con otro que reconoce y nos reconoce implica la sincronización del ver, el oír y el decir.

Es en la mirada, la escucha atenta y la circulación de la palabra que cada uno produce reconocimiento. Por lo tanto, no solo se refieren a metáforas sensoriales sino que aluden a la dimensión simbólica de la relación de las personas y el colectivo.

En el trabajo de asesoramiento y orientación, el reconocimiento tiene que ver, por lo menos, con ganar en contextualización y generar visiones compartidas de los hechos.

En el primer caso, reconocer que la atención sobre el otro y los otros, sus necesidades, tiempos y requerimientos, y sobre la influencia de variables de origen organizativo son claves para dar forma y adecuar el dispositivo de trabajo a cada situación, con todo lo que esto implica. Cuando esto no ocurre y no se da ese ajuste situacional, nos enfrentamos a modelos de asesoramiento y orientación genéricos: para todos lo mismo, no importa quiénes sean ni cuál la situación que atraviesan.

En el segundo caso, la cuestión tiene que ver con generar un punto de vista compartido como resultado directo del reconocimiento. Esto deja en evidencia que existen puntos ciegos, que no se ven en parte como una reacción habitual y cultural. En relación con esta idea y recuperando planteos de Berenstein, es interesante tener en cuenta de qué manera el reconocimiento se relaciona con la dinámica de la presencia y la ausencia de los otros, más allá de tratarse de un estar o no en determinado lugar. Mientras que la ausencia no significa no estar, la presencia no significa estar ahí, sino que se funda una relación en la cual el otro no es uno mismo.

En el tipo de trabajo que nos ocupa, la relación entre la ausencia y la presencia de cada uno tiene un registro evidente cuando en el espacio de trabajo del director o el profesor se reconoce la ausencia del profesional del equipo pero se porta su palabra, las vivencias del grupo de trabajo, las reflexiones compartidas.

Lo mismo le ocurre a este profesional cuando en el espacio de diseño de sus propuestas tiene en ausencia el trabajo de la dirección, de los profesores, de los mismos alumnos, pero porta representaciones, vivencias, juicios sobre ella. Y en el espacio de trabajo con cada uno cuenta con la escena de trabajo presente desde el relato que realizan.

Desde allí, el reconocimiento de los otros y de cada uno es portador de nuevos matices, es una oportunidad de ajustar percepciones, de revisar significados y de volver a mirar retrospectivamente hablando.

La confianza como resultado de una relación

En el marco del trabajo de formación, suponemos que la confianza es necesaria o, tal vez, indispensable. Según Cornu²¹, quien recupera la definición de confianza de los aportes de Simmel, “la confianza es una hipótesis sobre la conducta de otro”. Por un lado, se invoca lo que vendrá en el futuro y, por otro, se promueve una actitud en la cual cada uno se relaja del control a ejercer sobre el otro.

Desde allí, la confianza es un componente de la relación entre todos quienes habitan un proceso de asesoramiento y, simultáneamente, una condición para que ese encuentro sea eficaz y posible. No nos preocupa atender a la confianza como un atributo personal (“tal persona es confiable”) sino como resultado de una relación.

La confianza en quien se está formando no se impone ni se exige. En tanto el maestro se impone confiar en su alumno, es probable que este se sienta obligado a responder con tal o cual conducta, respuesta o gesto más allá de su propia voluntad, deseo, elección. Cuando se exige confianza, ocurre lo mismo, es imposible obligar a otro a tener confianza. En ambos casos se contraría la idea de confianza en tanto “ofrenda de libertad”.

Conclusiones inconclusas

En realidad, se trata de una conclusión que no concluye porque de lo dicho se deriva que existen interrogantes que atravesamos y atravesaremos una y otra vez en nuestra tarea de asesores y orientadores. En primer lugar, nos referiremos a un conjunto de interrogantes constitutivos de la dinámica de este trabajo y, en segundo lugar, a los desafíos que enfrentamos en nuestra labor y en nuestro contexto.

²¹ Cornu, C. “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Entendemos que un interrogante tiene que ver con cómo preservar la capacidad de sorprenderse y asombrarse ante los otros y sus producciones, lo cual implica renunciar a la búsqueda de certezas que se eternizan. En palabras de Schon²², se trata de aceptar como un término del oficio la “decisión bajo duda”.

Desde aquí, podemos llevar adelante propuestas de trabajo que vayan más allá de la mera transmisión de información, más allá del mero consejo técnico, con miras a la reflexión desde la acción, que involucren al sujeto/objeto de trabajo en su singularidad, en su historia, que tomen en cuenta los requerimientos de su situación en los contextos en los que se desempeña, colaborando en la inscripción de itinerarios personales en recorridos colectivos.

Desde aquí, podemos proponernos como profesionales en el campo de la educación no abandonar la posición implicada e inquieta de quien porta intención de ayuda e ilusión de cambio, inaugurando cada vez una posición de terceridad que promueva e invite al pensamiento de lo inédito.

Actividades

La primera actividad es un ejercicio de reflexión teórica desde el cual repensar la situación de intervención. Se toman como variables para el análisis la posición del alumno, de los docentes y la relación que entre ambos se establece.

En la segunda actividad se propone el análisis del caso elaborado por los capacitadores. Este análisis toma la definición de una situación problemática como eje para luego intentar promover un ejercicio de reformulación del problema, desde la profundización del análisis empírico del mismo caso.

²² Schon, D., *El profesional reflexivo*, Paidós, Barcelona, 1998.

Actividad 1

A partir de la lectura de *La construcción del éxito y del fracaso escolar* de Ph. Perrenoud (Madrid, Morata, 1990) y del fragmento de *Frankestein Educador* de P. Meirieu que se reproduce a continuación, derive rasgos que definan el lugar del alumno y del formador. A partir de allí, explique de qué manera estos rasgos influyen:

- en la relación que ambos entablan;
- en la posibilidad de orientación y asesoramiento por parte del EOE.

Un ser se nos resiste, o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Los educadores se sorprenden a veces de las dificultades con que se topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles y, cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso. En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer 10 que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca 10 que deberían querer en el momento adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, les da por mirar un serial de televisión. Y tanto da que les expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y la ciencia les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivo-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás 10 hacen como corresponde: 10 enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de sentido moral, de prudencia y de sensatez, nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación. En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que 10 “normal”, en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se

construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales. La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los «bárbaros», quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no conocen «el oficio de alumno» (Perrenoud, 1994), de los que salen de clase, sin permiso, para beber y vuelven al cabo de media hora después de despachurrar dos carteras y romper tres cristales, o incluso, más banalmente, de los que no saben que tienen que traer el material de trabajo a la escuela y que no hay que interrumpir al profesor mientras habla... entonces podríamos enseñar tranquilamente, ¡y quizá, incluso, practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades. Y así, para evitar la exclusión, los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. Incluso, para conseguirlo, piden ayuda a sus colegas o a la administración. Eso funciona a veces, pasajeramente... Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas y el resto de la clase está a la expectativa, preguntándose cuál de ellos «besaré la lona». En ese juego, a veces gana el enseñante; es decir: consigue no perder del todo su aire digno. Pero, muy a menudo, sale maltrecho, porque el alumno, aunque no disponga del bagaje cultural del enseñante, aunque no sepa formular su «odio» en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil

explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan. Es comprensible que, en esas condiciones, el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente y que, incluso, se sienta tentado de hacer rebotar contra la institución escolar la violencia de la que es víctima. El enseñante quiere «cubrir el curso»... y eso le honra. Quiere transmitir los saberes, y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede ni excluir ni enfrentarse a los que se le resisten. En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que solo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica.”

Tomado de Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

Actividad 2

El material que sigue fue elaborado por capacitadores de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Provincia de Buenos Aires. Se utilizó para ello una técnica narrativa que tiene que ver con el armado colectivo de un cuento. Se presenta de manera casi textual, solo se agregaron en la transcripción del relato oral algunos nexos, que facilitan su lectura.

1. Lea atentamente el caso que se transcribe a continuación.

Había una vez...

...un equipo de orientación escolar de una escuela media, transferida, que asistía dos veces a la semana y cuando llegaba el director le mostraba una larga lista de alumnos ausentes... La escuela contaba con asesor pedagógico... y con equipo..... Se le pide al equipo que busque a los alumnos que faltan, aunque no a todos, a algunos sí a otros no. Hay que “depurar el registro” se escuchó. “Algunos si no

vienen mejor”, siempre que haya pasado el tratamiento de la POF. ... También los profesores faltan mucho, por eso es necesario que el equipo atienda a esos chicos que están solos en las aulas por ausentismo de los docentes. No hay nadie que supervise.... Los padres no se acercan, según la gente de la escuela “son abandonicos” y cuando van a la escuela les ladran. Los preceptores se quejan porque los pocos padres que llegan dicen que no saben qué hacer con sus hijos.... En la escuela para que los padres ingresen hay requisitos. Tienen que estar decorosamente vestidos, no en bermudas.... Este equipo de orientación es distrital. No hay que sacarlo, debería venir todos los días.... El equipo tiene temor de salir al barrio porque es muy riesgosa la zona. Ellos van a domicilio a buscar a los chicos. Antes había dos móviles en la zona. En alguna oportunidad se encontraron armas.... Lo que sucede es que los alumnos están desmotivados, aburridos, no tienen ganas de volver a la escuela y los profesores, ante esta situación, dicen que esto sucede porque los chicos consumen.... Los alumnos que se ausentan por muchos días no pueden regresar al colegio si no lo hacen con los padres.... El director y los profesores del establecimiento están en conflicto con el centro de estudiantes.... El equipo de orientación elaboró un proyecto grupal para llevar a cabo con los alumnos, por lo cual el profesor cedió su hora y se retiró, no se quedó en la clase con todos.... La social y la educacional buscan a los alumnos. En realidad la educacional no sabe bien qué hacer y busca los chicos con la social..... La dirección de la escuela deja poner música a los alumnos a pedido del centro de estudiantes, pero eso no sirvió para que se produjera ningún cambio.... Los alumnos en los recreos van del equipo y los profesores se quejan si llegan tarde al aula. Esto crea conflictos. Los casos deben atenderse a contraturno.... El equipo de orientación dice: “... Vengo dos días. Vengo solo por los chicos, lo otro no se puede cambiar. Tampoco entiendo muy bien que es lo que quiere hacer mi compañera. Lo que sucede es que a esta escuela no le interesa el equipo. Esta escuela es expulsiva”.

1.1 ¿Qué datos del caso le llaman la atención y por qué?

1.2 Defina una situación problemática y plantéela de manera contextualizada. Esto es: más allá de la pregunta genérica

o retórica que enuncie intente enmarcar esa pregunta en los datos, situaciones, aspectos propios de este caso. Esta advertencia se apoya en un supuesto según el cual la definición del problema que dará lugar al recorte del objeto de intervención requiere de reconocer tensiones y condiciones contrapuestas en la situación en la que se desarrolla el caso.

- 1.3 Una vez definida la situación problemática, enumere algunas categorías teóricas (y los autores que las presentan) desde las cuales cree oportuno iniciar el análisis.
 2. Lea nuevamente el relato ubicándose en la posición institucional del profesional de ese caso. Desde allí (intentando dejar en suspenso las propias hipótesis y explicaciones sobre lo que ocurre), responda las siguientes preguntas con el recaudo de utilizar solamente los datos con los cuales contamos.
 - 2.1 ¿Qué opinión tiene este profesional sobre la escuela en la que trabaja y sobre los alumnos, padres, profesores y directivos?
 - 2.2 ¿Qué sabemos sobre las relaciones que mantienen los distintos actores escolares? ¿Qué dice el caso de esto?
 - 2.3 ¿Qué cuestiones se le presentan como dificultad?
 - 2.4 ¿Qué tareas lleva adelante y qué relación tienen las mismas con lo respondido en el punto 2.3?
 3. A partir de todas las respuestas del punto 2, vuelva a la situación problemática planteada por usted en el punto 1 y ajústela, complétela o redefínala según lo considere necesario a la luz de las nuevas explicaciones que tiene en este momento.
-

Bibliografía

- Ardoino, J., "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario", en Guattari, F y otros, *La intervención institucional*, México, Folios, 1981.
- Barbier, R., *La recherche-actions dans l'institution éducative*, París, Guathier Villard-Bordas, 1977.
- Beillerot, J. y otros, *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1998.
- Berenstein, I., *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 2001.
- Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- *Psicoanálisis y materialismo dialéctico*, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- *Simbiosis y ambigüedad*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Castel, Robert, "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión" en *El espacio institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.
- *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad*, volúmenes 1 y 2, Buenos Aires, Tusquets, 1989.
- Cornu, C. "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- Davezies, P., "De la prueba a la experiencia, identidades y diferencias", en Dessors, D. y Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998.
- De Board, J., *El psicoanálisis de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1980.
- Dejours, C., *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- "De la psicopatología a la psicohigiene del trabajo", en Dessors, D. y Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998.
- "Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones desconocidas del trabajo real", en Dessors, D. y Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998.

Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen, 1998.

Etkin, J., *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, Barcelona, McGraw-Hill, 1993.

Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Ferry, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Ferry, G. *El trayecto de la formación*, serie Los documentos, número 6, Buenos Aires, Carrera de Formación de Formadores UBA-Novedades Educativas, 1997.

Filloux, J. C., *Intersubjetividad y formación*, serie Los documentos, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Novedades Educativas, 1995.

Galende, E., *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*, Buenos Aires, Paidós, 1997,

Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

Garay, Lucía, "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en Butelman, Ida (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

Jackson, P., *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Kerneberg, O. "La evolución paranoica de las organizaciones", en Kaes y otros, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Larrosa, J., *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000

Larrosa, J. y Skliar, C. (comp), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, 2002.

Larrosa, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, Barcelona, 2003.

Lewkowicz, I., Cantarelli M. y Grupo 12, *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires, Altamira, 2002.

Lewkowicz, I., *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2004.

Mendel, G., *Sociopsicoanálisis institucional*, volúmenes I y II, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

Nicastro, S. "Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio", en *Espacios. Análisis institucional y educación*, revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, año VII número 21, 2001.

Nicastro, S. y Andreozzi, M., *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Paidós, Buenos Aires, 2003.

Pelento, M. L., "Efectos de la catástrofes sociales. Intervenciones en la clínica", en Waisbrot, D. (comp.), *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Schlemenson, A., *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires, Paidós, 1987

Schon, D., *El profesional reflexivo*, Paidós, Barcelona, 1998.

Sennet, R., *La corrosión el carácter*, Anagrama, Barcelona, 2000.

Ulloa, F., *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

Virno, P., *El recuerdo del presente*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretaria de Educación
Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal
Prof. Sergio Pazos

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Prof. Juan Odriozola

Directora de Psicología y Asistencia Social Escolar
Lic. Rita Cornejo



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar
Torre Gubernamental I - piso 13
Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
Tel. (0221) 4295274/75
E-mail: direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar