RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Casarejos, Alejandra

Representaciones sociales de prácticas de docentes y equipos de orientación escolar en escuelas primarias del partido de La Matanza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Casarejos, A. (2019). Representaciones sociales de prácticas de docentes y equipos de orientación escolar en escuelas primarias del partido de La Matanza. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/979

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Casarejos, Alejandra, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2018, 98 pp.,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Representaciones Sociales de Prácticas de Docentes y Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Primarias del Partido de La Matanza

TESIS DE MAESTRÍA

Irene Alejandra Casarejos Espinoza
acasarej@psi.uba.ar

Resumen

La escuela pública actual es objeto de múltiples debates e interpelaciones dada la complejidad de los fenómenos que ocurren en su interior. Uno de estos fenómenos tiene que ver con que las enseñanzas y los aprendizajes ocurren entre sujetos; este hecho los ubica como protagonistas de un tiempo histórico que es lo que pone en tensión a la institución.

Frente a esta complejidad es que se han creado desde la gestión estatal, nuevos dispositivos y elaborado normativa y documentos de apoyo en la gestión para favorecer un cambio de paradigma en las prácticas.

Dado que las funciones y las prácticas se encuentran en una relación de reciprocidad es que en este trabajo se planteó analizarlas considerando a dos actores institucionales -docentes y equipos de orientación- atravesados por este escenario complejo.

Desde una metodología cualitativa se consideró la práctica de orientar y la práctica de intervenir institucionalmente a partir del análisis de las representaciones sociales de ambos actores a modo de conocer el estado de situación del cambio de paradigma propuesto. Se utilizó la estrategia de triangulación de los instrumentos y las fuentes poniendo énfasis en los relatos de los distintos actores y la indagación en la normativa y documentos oficiales.

A partir de los hallazgos de la investigación, se reflexiona sobre varios elementos que ocupan los resultados del trabajo de campo en diálogo con otros estudios vinculados a las Representaciones Sociales, a la autoridad pedagógica, la jerarquía, lo diferente como lo

heterogéneo, la división social del trabajo entre otros. En un esfuerzo de síntesis, se podría decir que los modos de nombrar a la orientación o a la intervención en la mayoría de las entrevistadas se sostienen en representaciones más cercanas a una lógica de pensamiento binario distante de una lógica de pensamiento complejo.

Por otra parte, los sistemas favorables a innovaciones en el orden de la representación, incipientes en integrantes de equipos de orientación, están más vinculados con la función en el sistema escolar que con la zona de pertenencia de la escuela.

Directora: Dra. Andrea Verónica Pérez

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Andrea Pérez quién me dirigió en la tesis ayudándome al principio a profundizar en mis inquietudes, escuchándolas y tratando de descifrar lo que quería decir. En otros momentos alertándome sobre conveniencias metodológicas que fueron alterando en algo mi primer tema de estudio. Si bien la autoría de este trabajo tuvo que ver con mi propia decisión y esfuerzo en terminarlo, Andrea me acompañó en este camino y le agradezco por ello. Su estilo de acompañamiento me permitió trabajar en un marco de confianza y de libertad lo cual no abunda en el ámbito académico.

Le agradezco también a la Universidad de Quilmes y a las personas que forman parte de ella, por sostener un proyecto amable y abierto y no por ello menos serio y riguroso. Agradezco a Dora Barrancos quien me alentó para el pedido de una beca para cursar la maestría, a Carlos Casali por responder mis inquietudes de manera contingente y generosa en el terreno de la filosofía. A las integrantes del Observatorio de discapacidad y su confianza depositada en mí en las instancias de intercambio que coincidieron con la elaboración de la tesis. A Mariana Gesualdi y Lelia Schewe, compañeras de maestría con quién compartir momentos de angustia y de lectura, infaltables en este proceso. A todas/os ellas/o agradezco.

Quiero agradecer de manera importante a mis compañeros del COF de La Matanza. A Gabriela Pileci, Marcela Nicolazzo, Sergio Kipersain, inspectores del área de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social quienes me apoyaron con sus palabras en momentos en que necesitaba dedicarme de manera más intensa a la escritura de la tesis. A Cecilia, María Rosa, Celia, Rolando, Eugenia, Emma, compañeres en el territorio, por alentarme y aceptar mis ausencias.

Un agradecimiento especial para mi familia de este lado de la cordillera: Ernesto, Santiago y Rocío. Ellos, desde sus singularidades supieron acompañarme y sobre todo entender mis necesidades. Fueron un soporte afectivo muy importante puesto que sin esa tranquilidad necesaria que me aportaron y me aportan, todo habría sido más difícil.

Por último, pero no menos importante, agradezco a quienes facilitaron el trabajo de campo desde las directoras que me abrieron las puertas de sus escuelas y por supuesto las maestras y las integrantes de los equipos de orientación escolar quienes se entregaron de lleno a compartir ese espacio de diálogo conmigo de manera desinteresada. ¡Muchas gracias!

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
DISCUSIÓN TEÓRICA
1. Estado de avance
2. Enfoque conceptual
2.1 La diferencia
2.2 Identidades y alteridades
2.3 Versiones de la intervención
2.4 Representaciones Sociales
2.4.1 Antecedentes de la TRS
2.4.2 Ideología, ciencia, sentido común
2.4.3 ¿Qué son las Representaciones Sociales?
2.4.4 Procesos que intervienen en la construcción de la RS:
Objetivación y anclaje
2.4.5 Representaciones sociales y actitud
2.4.6 Desarrollos actuales
2.4.7 Representación social de las prácticas

APORTES A PARTIR DE LA NORMATIVA Y DOCUMENTOS DE APOYO
1. Cuadro de distribución de material
2. Referencia a documentos sobre práctica de orientación para nivel de Educación Primaria y Modalidad de PC y PS.
3. Referencia a documentos sobre concepto de Intervención para Modalidad Pc y PS y para Nivel de educación primaria

ASPECTOS METODOLÓGICOS
1. Objetivo general
2. Objetivos específicos
3. Tipo de método y diseño elegido
4. Universo
5. Caracterización
6. Muestra
Cuadro de conformación de la muestra
7. Fuentes de recopilación de datos
8. Instrumentos
9. Estrategias de producción y análisis de datos

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

10. Relevancia y limitaciones del estudio

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

1. La Nominación. Cómo se nombra a la práctica y qué significado se le atribuye

1.1Del gabinete al Equipo de Orientación ¿cuestión de especialistas?...

1.2De la Guidance a la orientación educativa. Hacia unestatus científico

2. Tramitación de los problemas en la escuela

2.1 Intervención en lo social

2.2 Intervencióninstitucional

3. Condiciones

3.1 Tiempo y espacio

3.2 Dispositivo

DISCUSIONES Y PENSAMIENTOS FINALES

1. Nombre y concepto. Consecuencias en la práctica

2. Bases para una intervención institucional

3. El trabajo sobre las condiciones en las que las prácticas tienen lugar

4. Epílogo

ANEXOS

Consentimiento informado

Guía para las entrevistas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

1. PRESENTACIÓN

El cambio de paradigma que ocupa parte del discurso actual en los distintos actores del campo educativose pone a prueba en las prácticas sostenidas por esta diversidad de actores. El proceso que provoca la instalación de este cambio en la 'nueva forma de ver', es decir en el cambio de paradigma, guarda relación con las Representaciones Sociales. Esta formulación general del problema es la que se desarrolla a continuación de manera amplia y concreta a partir de una serie de interrogantes bajo el nombre de planteamiento del problema.

Planteamiento del problema

Las interrogantes que recorren el presente estudio surgen de mi trabajo de años y actual en el ámbito educativo. En este recorte de tiempo en el que me he desempeñado en diversas instituciones educativas y en distintos niveles y modalidades, se han prefigurado distintos interrogantes conforme a lo que ocurre cuando se acuña mayor experiencia de trabajo y mayor formación, pero también cuando la realidad institucional no nos es indiferente.Una primera cuestión que no quiero dar por obvia es la que formulo como ¿qué se entiende por orientación? y algo más, ¿es el orientar un saber especializado o se trata de una función inherente a la formación docente?

En la historia de la Orientación en la Escuela en nuestro país, aparece como hito importante la creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional en el año1949 como un modo de extender la presencia de los *gabinetes* así llamados por aquel entonces en el sistema educativo. Comenzaba a destacarse la pregunta acerca de para qué este dispositivo estaría diseñado. En 1953 se crea la sección de clínica de la conducta y se reestructura la bolsa de trabajo como parte del Departamento de Orientación Vocacional. En 1956, la dirección antes citada pasa a llamarse dirección de psicología y asistencia escolar.En la década del 60 bajo la misma dirección, la sección de 'clínica de la conducta' pasa a llamarse Centro de Orientación de la Conducta. Se crea el centro de orientación fonoaudiológico. En los 90 cambia el nombre de equipos psico pedagógicos sociales a Equipos de Orientación Escolar (en adelante EOE) marcando un cambio de paradigma que comienza a sustituir el carácter asistencial priorizando la función orientadora de la tarea. En 1994 se agregan objetivos tales como el de participar en el diagnóstico institucional el de fortalecer vínculos intra, inter y extrainstitucionales por citar algunos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Advierto como parte del problema, que bajo el mismo nombre de 'Orientación', tanto sea de las direcciones como de los equipos, las funciones a través de los años no han sido las mismas; por ejemplo, se observa en la cronología un deslizamiento de una función asistencial a una función preventiva. No obstante, el nombre ha permanecido.

En el diseño de los objetivos de la Dirección y de sus equipos, se visualiza claramente este cambio en la función. En sus inicios, los objetivos tuvieron que ver con:

> "Realizar estudios diagnósticos, brindar orientación, asistencia y reeducación a los educandos desde el punto de vista somato psico social y asistencia a niños con dificultades en el habla y trastornos de la conducta" (Comunicación1/14), fueron objetivos solidarios a un modelo tradicional, tecnicista, según Martin (Citado en Volman,95:10-13) que poco tienen que ver con actuales objetivos que plantean "abordar la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad desde una perspectiva de derechos" con eje ya no en el niño y su *déficit,* sino en todo caso en el niño en contexto, en los grupos. Solidario con esto, es que "el campo problemático son las trayectorias de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, las trayectorias docentes y, las condiciones institucionales" (Comunicación1/14).

A partir del año 2000 se comienza a hablar del paradigma de la complejidad que piensa a los sujetos plenos de derechos. Es así como se crean nuevos dispositivos para el trabajo en territorio como son los equipos interdisciplinarios distritales (EID) como una manera de tener mayor impacto en esto contexto identificado como complejo.

En el año 2007, se modifica el nombrede la estructura a nivel central pasando a ser lo que se conoce hoy como la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (en adelante PCyPS) para avanzar en la idea de un trabajo desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar.

Cambios de función, cambios de objetivos, cambios de paradigmas.

"Advertimos que la función de los equipos en la actualidad es diversa y que el apelativo "de orientación" es polisémico en tanto admite varias interpretaciones" (Korinfeld, 2002: 9). Más aún, y complejizando este aspecto del problema, **no**se encuentra en la revisión del material disponible de la Modalidad de PCyPS definición específica y contextualizada de lo que sería 'Orientar'; **sí** pude relevar que el término Orientar es utilizado transversalmente tanto sea en la normativa general (Leyes), en el Nivel primario de enseñanza y no sólo en los documentos de la modalidad PC y PS ([1]).

[1] La estructura del Sistema Educativo Provincial está diseñado por Niveles de Enseñanza y Modalidades. Los primeros son tramos educativos que acreditan y certifican el proceso educativo en función de características psicosociales del sujeto en relación con la infancia, adolescencia, juventud y adultez (educación inicial, primaria, secundaria y superior). Supone objetivos educacionales comunes.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Hasta acá he planteado un panorama desde el áreade los equipos de orientación en la provincia de Buenos Aires.

Veamos qué ocurre en el ámbito de los docentes respecto de la práctica de orientar.

En el nivel de educación primaria de escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires, no aparece la figura del profesor acompañante de trayectorias con función de orientación como es lo que se ha implementado para el nivel secundario recientemente. Sin embargo, se puede observar que en los hechos docentes titulares a cargoen el segundo ciclo de educación primariamuchas veces llevan adelante funciones de acompañamiento y guía de niñas/os gran parte de ellas/os púberes.Es que, como plantea Flavia Terigi (2004) "*Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales".* No es casual la cita, la autora comenzó su carrera siendo profesora para la enseñanza primaria. Hoy, considerada experta en políticas educativas, parte de sus desarrollos han tenido que ver con pensar los desafíos a los que docentes de escuelas se ven expuestos.Pensar en 'modificar el destino de los chicos' exige algo más que la sola enseñanza de contenidos.

En países de la Unión Europea, existen enfoques para los cuales la orientación es tarea de todala comunidad educativa y se valen de distintos componentes tales como las tutorías, la formación y orientación laboral para llevarla adelante; la normativa da marco en cuanto plantea que la acción tutorial es inherente a la función docente. En palabras de Miguel Ángel Santos Guerra (1995:271): "no es fácil separar la orientación de la educación. Educar es orientar y orientar es educar ¿es que no orienta el profesor o tutor? ¿Es que no educa el orientador?"

Lo que vengo señalando, plantea una primera dimensión de análisis en la configuración del problema y que puedo delinear bajo lassiguientes preguntas ***¿en quémedida esta ambigüedad y diversidad en los términos y en la tarea obstaculizan el quehacer de equipos de orientación y de docentes? ¿Cómo pensar este quehacer de los equipos y docentes acorde a la complejidad de losescenarios actuales?***

Modalidades son aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares complementario de la educación común y que articula con cada Nivel.
Para este trabajo consideré normativa y documentos de apoyo para Nivel Primario y Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

El cambio de modelo (de un modelo tradicional a un modelo no tradicional) que se postula desde la normativaactualmente vigente tiene lugar en un nuevo contexto enel que las instituciones se ven interpeladas por situaciones no previstas por los sistemas educativos tradicionales de la modernidad, donde prácticas yaconocidas –características deesos sistemas-dejan de dar las respuestas a problemáticas, muchas de las cuales son 'nuevas', y muchas otras no tanto, pero que en todos los casos irrumpen como novedad a la luz del enfoque normalizador y homogeneizador de los escenarios escolares; agrego queen algunos casos, los efectos de prácticas no situadas, herederas de la normalización y homogeneización,complejizan aún más el problema.

Muchas son las formas bajo las cuales se ha nominado el signo del cambioentérminos amplios: *modernidad líquida* (Bauman, 2003), posmodernidad (Lyotard, 1979), era de la información (Castells, 2001). Es evidente, más allá de los matices o del análisis de la dinámica que da lugar al cambio que estos y otros autores debaten, que algo cambió y quemuchos aspectos del signo de ese cambio continúan vigentes.

El campo educativo es un ámbito en permanente tensión puesto que los debates giran en torno a cómo responder socialmente a los nuevos escenarios. El modelo, que se insinúa en la línea de lo que podríamos llamar *institucional* (Volman: 95) a juzgar por la letra de muchos de los documentos que hacen a la normativa actual de las escuelas, se encuentra como dice Zerbino (2012: 23), con viejos dispositivos disciplinares que han caído – refiriéndose entre ellos a la escuela- en un contexto en donde, en palabras de Rascován (2013), "las instituciones educativas están cada vez más interpeladas y demandadas" (p.125)

Ante este estado de la cuestión, desde la política educativa, se han buscado nuevas formas: se han creado nuevos dispositivos al interior y por fuera de las escuelas para distribuir y aliviar el trabajo de docentes y de equipos de orientación escolar respecto de la demanda que, como decía, es mayor, diversa, y en ocasiones, ambigua; al interior de las escuelas, se crearon las reuniones de equipo escolar básico (REEB) como una forma de provocar la disponibilidad de los distintos actores (equipo directivo, docentes, equipo de orientación) para intercambiar y buscar estrategias conjuntas respecto de lo que se visualiza como problema en la institución y/o para optimizar las prácticas; por fuera de las escuelas, se han creado como señalaba anteriormente más equipos especializados de impacto distrital (EID, EDI) y se ha favorecido el trabajo en redes.

En definitiva, todos estos dispositivos constituyen una forma de responder a la complejidad de los escenarios; sin embargo, se observa que al interior de las escuelas el nivel y abordaje de la demanda, ypor ende, las prácticas, no se han modificado de manera profunda.Me pregunto:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

¿Cuál es el lugar para losequipos y los docentes respecto a la tramitación y/o prevención de los conflictos al interior de la escuela actual?

Al respecto Carballeda (2010), autor citado en distintos documentos del área que supervisa a los EOE como también en una de las comunicaciones conjuntasorientada a docentes de nivel primario, apelaa la idea de intervención social y de pensar *la intervención en losocial* como un dispositivo. El autor toma la idea de dispositivo de Foucault como una “red o trama conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados y proposiciones filosóficas y morales” (*ibid*.: 56). Desde esta perspectiva esta idea de intervención no es un hecho en solitario. Se trata de una perspectiva que revisa el modelo anterior, tradicional, para proponer otro acorde a las condiciones de época. Destaco que la intervención así entendida se distancia del sentido habitual que se le ha dado en educación; paraCarballeda, la 'intervención', deja de ser una noción, para pasar a ser un concepto, se trata de una intervención-dispositivo en donde la trama o red institucional involucra a todos los actores centrados en un problema. En este punto me parece pertinente la pregunta por las condiciones.

¿En qué condiciones se postula lapropuesta actual de intervención?

Es necesario aclarar que-para los efectos de este plan- entiendo al concepto de intervención como aquel que involucra distintos *momentos* del quehacer de los equipos y del quehacer docente. Así por ejemplo **hay momentosde orientación a docentes, niños/as**; momentos de evaluación de procesos en relación con trayectos formativos; momentos de acompañamiento de trayectorias profesionales docentes y de orientación al mismo tiempo, momentos de diseño en forma conjunta de proyectos transversales; y podríamos seguir describiendo los distintos momentos que no siempre son de orientación pero que se suceden en el marco de una red institucional. La idea de la intervencióninstitucionalentonces contiene a otras prácticas.

Sintetizando el problema en estudio se relaciona con observarque aun cuando los discursos que circulan en el ámbito escolar se han ido modificando (incluido el modo de nombrar los dispositivos), se mantienen elementos que tienenefecto en la tensión existente entre los actores que comparten escenarios de mayor complejidad y demanda, postergando las transformaciones en las prácticas que se enuncian en los documentoso que surgen como parte de la dimensión ética puesta en juego;entre estos elementos se encuentran las Representaciones Sociales (en adelante, RS) que maestros y equipos tienen sobre las prácticas (propias y ajenas) en el espacio de la institución.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Considero que las RS forman parte de las condiciones en las cuales se asientan las prácticas de docentes y de equipos de orientación. Si bien las prácticas están multideterminadas, las RS forman parte del fenómeno. Para responder a las preguntas formuladas en este apartado es clave identificar las RS que tienen ambos actores de la orientación, yde la intervención, en definitiva, de su práctica con relación a niños, niñas y adolescentes (NNA) en contextos complejos.Identificarlasayuda a entender el estado actual del problema, a lo que hace obstáculo ya las perspectivas que se pueden desprender.

Para una mejor aproximación, y en línea con lo ya planteado, construyo tres dimensiones que estructuran este problema y que son:

La nominación (que se entiende por).

La tramitación de los conflictos en la institución.

Las condiciones (en las que la práctica tiene o no lugar).

Retomaré este recorte en el análisis de las entrevistas.

I. DISCUSIÓN TEÓRICA

1. ESTADO DE AVANCE

La revisión de investigaciones y producciones teóricas alrededor del problema de la Orientación da cuenta de que existe consenso en Latinoamérica y el resto del mundo, en llamar 'Orientación Educativa' a una serie de dispositivos de acompañamiento y acciones en los distintos niveles y ciclos del sistema educativo que abordan diversas situaciones que aparecen en el orden de lo pedagógico, lo institucional, lo social y lo subjetivo al interior de la escuela. (Rascován, 2013: 188)

La orientación educativa, constituye en sí, según Vuelvas (citado en Cobos Cedillo 2010:314), un campo problemático virgen de estudios. La categoría de *Campo deorientación educativa* se utiliza en referencia a las fuerzas que existen en su producción intelectual en tanto intervención profesional. Es a partir de los años 90 que se comienzan a realizar investigaciones en este terreno.

Las investigaciones a nivel internacional se han centrado en distintas áreas. Una de ellas ha tomado la revisión delos perfiles profesionales de la orientación en el nivel secundario. Otra línea de investigación ha considerado los modelos sobre los que se orienta. En menor proporción, se han llevado adelante estudios de corte etnográfico ocupados en la valoración de la tarea en la persona del orientador.

El estudio de Watts por ejemplo (Watts, T, 1992) compara perfiles de los profesionales (también denominados consejeros/as) en 12 países europeos apuntando a

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

los contenidos de la formación de los profesionales de la orientación. Entre las recomendaciones está que la orientación se extienda a todas las edades.

Investigaciones sobre los modelos de actuación en orientación en el nivel de la secundaria se encuentran en las tesis doctorales de Jariot García, M. 2001; Insausti, V. 2001, entre otros.

Investigaciones desde un modelo comprensivo, de corte etnográfico, concluyen que funciones asignadas para el orientador de secundaria son demasiado amplias, poco clarificadas y dispersas desde la normativa educativa (Sanz, 2002).

En línea con lo anterior se visualizan puntos en común en nuestro país en autores como Korinfeld referenciado en la presentación de este trabajo.

En el caso de España, vitrina en otros momentos de reformas en nuestra región, las investigaciones referidas a la acción tutorial son menos frecuentes, que las de 'atención a la diversidad' puesto que según dispone la normativa vigente española (2006) en esta materia, la acción tutorial es inherente a la función docente y, por ende, tarea de todos los/as profesionales de un centro. No obstante, se encontró una investigación sobre representaciones sociales y orientación educativa del profesorado (San Román y otros, 2015) en curso aún.Se trata de un estudio desde una perspectiva crítica que se propone la identificación de posibles modos de orientación practicados por docentes como un fenómeno que se construye socialmente.

En su mayoría, estas investigaciones se centran en el nivel de la secundaria. En los casos en que se extienden al nivel de primaria como el caso español, se toma como objeto de investigación los procesos de integración en el marco de la 'atención a la diversidad'.

En nuestro país, si bien hay coincidencia en que en este campo tampoco abundan investigaciones, los autores locales de estudios y los dedicados al tema, alertan desde una perspectiva crítica,sobre escenarios de alta complejidad que requieren de transformaciones muchas veces resistidas lo que a su vez forma parte del debate.Entre quienes se dedican al tema, se destaca la necesidad de ingresar el conflicto a una lógica transdisciplinaria al interior de la institución escolar dotándolo de significación de manera colectiva (Rascován,2013). Este pasaje de una lógica tradicional a una transdisciplinaria no se produce sin dificultad dado que intervienen supuestos instalados en las matrices de formación de docentes y equipos, que funcionan más allá de lo enunciado en nuevas propuestas (Korinfeld, 2013). El cambio de lógica debe sostenerse en un cambio en los dispositivos de intervención asociados a una ruptura entre los que piensan y los que ejecutan lo pensado por otros al interior de la escuela (Zerbino 2008).

El antecedente más cercano en materia de investigación sistematizada,que considera el nivel primario y las representaciones sobre orientación, es el trabajo de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Bentaberry (2008) *La incidencia de las representaciones sociales en latarea de la orientación escolar*, el cual arroja resultados tales como la existencia de un significativo desajuste entre lo prescripto y lo expresado respecto de las representaciones de la tarea de orientación escolar en supervisores, directivos, docentes y orientadores escolares del Área de Educación Primaria (CABA). Entre otras cuestiones, el autor enfatiza en sus conclusiones la necesidad de un cambio en la cultura escolar en su conjunto en el sentido de que las innovaciones sean un logro de una construcción compartida por la mayoría de los miembros de esta 'gran cultura escolar'.

Por otra parte, en la revisión de investigaciones y producciones teóricas alrededor de intervenciones desde una perspectiva institucional destacola experiencia que se desarrolló en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional sobre los Equipos de Orientación Escolar, en tanto éste ha sido el fruto del encuentro de investigadores que han venido trabajando sobre diversos tópicos en torno a las prácticasen educación.En este trabajoconfluyen una serie de lecturas, aportes y desarrollos que giranen torno a lo institucional como una perspectiva de intervención y a dispositivos que se inscriben en esta dinámica. Al respecto, se pueden mencionar los trabajos de: Greco, Alegre y Levaggi 2014; Nicastro, 2008; Enríquez, 2002; Carballeda 2007; entre otros. Las investigaciones sistematizadas son escasas y se orientan mayoritariamente al ámbito universitario (Volman, G y Fernández, F.2011)

En síntesis, en torno a la orientación y a la intervención desde una perspectiva institucionalse han desarrollado distintas aproximaciones.Sin embargo, se puede afirmar que, en el ámbito del conurbanobonaerense, el proceso de investigación se encuentra en su etapa inicial. Los estudios quese han llevado adelanteen el ámbito de CABA (Bentaberry, 2008; Seijas y Martínez 2003; Ciancia, 2008) reflejan otra realidad: las escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires tienen una modalidad en el vínculo entre actores distinta a la que se da en el ámbito del conurbano, entre otras cuestiones, porque en la ciudad, los equipos no forman parte de la planta orgánica de la institución como sí ocurre en las escuelas del conurbano que participan de este estudio. Por otra parte, los análisis que provienen de investigaciones que sí han sido realizadas en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires, se han centrado solo en los equipos y en intervenciones específicas como es la discusión en torno a los legajos escolares (Toscano 2005; Cimolai 2005; Fernández 2006).

A partir de este recorrido es que se desprende la necesidad deconocer qué está pasando alrededor de estos dos protagonistas institucionales -EOE y Equipos Docentes- en torno a las prácticas de orientación y de intervención, en un distrito de alta densidad y complejidad comoel Partido de La Matanza.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

2. ENFOQUE CONCEPTUAL ACERCA DEL PROBLEMA

Al igual que en otras regiones de Occidente, en América Latina, los sistemas educativos han tenido que ver con la consolidación de los Estados Nacionales. Este hecho no fue lineal dado que luego de los movimientos de independencia, los intereses y poderes sectoriales y locales resistían a dar estabilidad a la integración nacional; como diría Filmus (2000:5), la educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

Las sociedades que se fueron configurando bajo este proyecto fueron al decir de Foucault sociedades disciplinarias. Esto es, fue necesario para la consolidación de este proyecto de Estado, contar con sociedades disciplinadas por sus instituciones. La forma del disciplinamiento fue el encierro. Así, el individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro y cada uno con sus leyes: la familia, después la escuela, después el cuartel a continuación la fábrica, a veces el hospital, a veces la cárcel. Todos los centros de encierro atraviesan en la actualidad una crisis generalizada (Deleuze 2006). La escuela no es ajena a este fenómeno. En las sociedades post-disciplinarias (ibid), lo diferente es tratado a partir de una modalidad de exclusión que no pasa principalmente por el encierro bajo el disciplinamiento sino por la segregación. Tolerancia y éxito, enmascaran esta práctica de segregación al interior de las escuelas (Zerbino, 2008).Observamos al menos dos planos en que lo diferente tiene lugar en la escuela y que se puede rastrear en las entrevistas que forman parte de este trabajo.

- *Lo diferente* expresado en los trayectos y formaciones que hacen a los saberes, disciplinas, conocimientos, posicionamientos, de docentes y equipos al interior de las escuelas.
- Muy vinculado a lo anterior, l*odiferente* desde la mirada de docentes y equipos con efecto en sus prácticas como decíamos citando a Zerbino.

Es frecuente observar prácticas de tolerancia como un modo de borrar y/o naturalizarlas diferencias; no descalificando la diferencia, no clasificándola o estigmatizándola (propio de una sociedad que disciplina) sino, tolerándola, es decir dándole un lugar, pero cerrando la posibilidad de ‘hacerla hablar’. Niños/as destinatarios/as de estas prácticas sucumben a trayectos de difícil sostenimiento encontrando muchas veces una ‘salida’ en el abandono de la escuela en el corto o mediano plazo. Bajo ese proceso se produce algo que entiendo como un borramiento y/o naturalización de las diferencias. Es frecuente escuchar que hay ciertos niños que asisten a clases pero que no se sabe mucho de ellos; por ejemplo, no se sabe si están alfabetizados o no. También ocurre que, si bien se sabe de ellos, decimos que “el niño no aprende, pero es buenito”

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

(también se escucha en referencia a grupos). La primera situación refiere a una práctica de borramiento de la diferencia porque al no ser problematizado institucionalmente y de manera activa, pierde su efecto en tanto diferencia; se borra o invisibiliza. La segunda resulta una práctica de naturalización en tanto atribuimos a causas naturales los hechos sociales (las prácticas educativas son prácticas sociales).

Para Zerbino éste sería el signo de la época: se produce una segregación; esto es, una separación, pero todos 'bajo el mismo techo institucional' con una modalidad y un discurso que se propone la inclusión desde una perspectiva de derechos. A diferencia de la exclusión, la segregación opera bajo un discurso favorable a la diversidad y a la inclusión. Convive con prácticas que no excluyen tal y como: matricular a niños/as y adolescentes indocumentados, o recibir ingresos al sistema educativo con alto promedio de 'sobreedad', o visitar a familias con alta tasa de 'ausentismo' de alguno de sus miembros….

Por todo ello prefiero hablar de segregación. El efecto de esta 'separación bajo el mismo techo' basado en la tolerancia, no es exclusión pura y clara; su ambigüedad confunde la delimitación de las responsabilidades que se juegan en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Si bien Zerbino no refiere en sus textos cómo el parámetro de éxito en las prácticas educativas tiene efectos de segregación, me remite al concepto de mérito (éxito/fracaso) y de meritocracia persistente hoy en las evaluaciones. Nuevamente:aunque el discurso oficial, descripto en la normativa, favorece la evaluación del proceso y el acompañamiento de trayectorias en donde lo que importa es evaluar al sujeto contextualizado con el objetivo de que se imponga la equidad en los aprendizajes, aún conviven perspectivas que continúan reiterando posicionamientos descontextualizados e individualizantes, como aquellos que enuncian frases como "las familias no acompañan/no se esfuerzan", "no estoy preparada para trabajar con chicos con este diagnóstico", y otras por el estilo.

Este criterio de análisis que pone más énfasis en la importancia del esfuerzo individual/familiar, más que en los múltiples factores que entran en juego en todo fenómeno educativo, es habitual en muchos docentes y miembros de equipos de orientación escolar, quienes, por ello, se desencantan cuando sus prácticas tradicionalesno provocan el movimiento esperado[2].

2.1 LA DIFERENCIA

Desde este enfoque conceptual, se vuelve necesario profundizar sobre lo que he venido señalando como*la diferencia.* Uno de los autores que trabajó este concepto desde

[2]En los hechos, las investigaciones sobre movilidad social indican que los criterios de esfuerzo y habilidad, criterios supuestamente neutros, favorecen a los hijos de los que ya son privilegiados de algún modo.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la filosofía fue Guilles Deleuze. Una aclaración para situarnos, dado que no se trata éste deun ensayo filosófico es entender que elegí a este autor por ser uno de los que rompe con la filosofía tradicional en tanto renuncia a la racionalidad moderna por desconfiar de la metafísica, del poder de la razón humana y sus grandes relatos. Somos actores de esta época; de transición, entre los restos de modernidad que se visualizan en concepciones y prácticas y una posmodernidad o contemporaneidad que intenta dar respuesta a aquello para lo cual el paradigma anterior ha sido insuficiente.

En el marco de lo que se puede identificar como 'filosofía de la diferencia' se encuentran desarrollos desplegados en la segunda mitad del siglo XX por un grupo de pensadores principalmente franceses como Deleuze, Derrida y Lyotard.

En su libro "Diferencia y repetición" (2002)[3] Deleuze desarrolla un sentido distinto del hegeliano para referirse al fenómeno de la diferencia:

> "la diferencia y la repetición ocuparon el lugar de lo idéntico y delo negativo, de la identidad y de la contradicción. Pues la diferencia no implica lo negativo, y no admite ser llevada hasta la contradicción más que en la medida en que se continúe subordinándola a loidéntico. El primado de la identidad, cualquiera sea la forma en que ésta sea concebida, define el mundo de la representación. Pero el pensamiento moderno nace del fracaso de la representación, de la pérdida de las identidades…" (p.15)

En este párrafo, Deleuze condensa lo que será su tesis por desarrollar. Su alusión en pasado a lo idéntico y lo negativo es polemizando con las tesis hegelianas. En la lógica de Hegel, una cosa es ella misma y no es ella, porque en realidad toda cosa cambia y se transforma ella misma en otra cosa. Deleuze se opone a esa concepción de lo idéntico justamente por entender que la idea de representación entró en crisis. La crisis de la representación tiene que ver con la caída de la teoría del conocimiento en donde la mente es capaz de reflejar la realidad al modo de un espejo. En esta crisis, se cuestiona la idea de que los objetos existan fuera de nuestra mente y que puedan ser representados por un concepto de manera precisa y verdadera.

Retomando, esta crisis da paso en la modernidad a la idea del simulacro, bajo la cual "las identidades sólo son simuladas, producidas como un "efecto" óptico, por un juego más profundo que es el de la diferencia y la repetición" (p.15). El simulacro dice las identidades solo son simuladas. Las consecuencias de ello es que "las diferencias entonces remiten ya a una diferencia y las repeticiones remiten ya a una repetición"(p.16). Se trata de una historia cíclica en donde nada es que no haya sido ya (pensamientos, ideas, sentimientos). Si el simulacro sostiene esa identidad simulada, Deleuze plantea que no hay identidad en el sentido de aquello verdadero que existe por fuera de nosotros.

En el simulacro la diferencia remite siempre a la misma de manera cíclica.

[3]Tomo el año de la traducción al español que es elidioma en el cual leo el texto

En la Dialéctica de Hegel, se niega la diferencia al incorporarla en la construcción de la identidad.

La relación entre diferencia y repetición en Deleuze se altera.

Es en este punto en el que me interrogo si los efectos de esta Diferencia deleuziana (por nombrarla esquemáticamente) que no queda subsumida en una construcción identitaria, fija ni esencialista, puede abrirnos a nuevas posibilidades en el escenario escolar. Quizás nos cuesta la diferencia por esta pregnancia del pensamiento moderno, de insistir con el sujeto representando la idea en donde ésta sería clara y pura, idéntica en sí misma; la diferencia entonces se convierte en objeto de representación y quedaría del lado de lo negativo, de lo que se sale de la norma, de lo disfuncional, de lo incorrecto.

Por otro lado, Deleuze plantea que la diferencia no es sin la repetición.

> "…. distinguimos dos formas de repetición. Estas dos distinciones se eslabonan, ya que la primera no desarrolla sus consecuencias más que en la segunda" (Deleuze 2002, p.55). Se refiere a la repetición pura (del tipo de la estereotipia) y de la repetición interior (latente y simbólica). En toda estructura repetitiva coexisten esas instancias. "…la repetición interior se proyecta a través de una repetición pura que la recubre…El interior de la repetición está siempre afectado por un orden de diferencia" (Deleuze 2002, p.56).

Como se ve, no se trata de un pensamiento binario.

Por fin, ¿de que sirve para el propósito de este trabajo entender la diferencia en clave Deleuziana?

Por lo pronto, al no tratarse de la diferencia como lo negativo (objeto de representación), estamos cercanos a no negar (valga la redundancia y la paradoja) aquel interior latente y simbólico de la idea cualquiera sea ella.

Al tratarse de una diferencia que habita la repetición, salimos del plano de lo negativo y lo positivo. Esto nos habilita a pensar en la escuela por ejemplo en la potencia de lo que en apariencia permanece inmutable:

> "*No aprendemos nada con aquel que nos dice: "haz como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: "haz junto conmigo", y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo… Cuando el cuerpo...anuda el principio de una repetición que ya no es la de lo Mismo, sino que comprende lo Otro, que comprende la diferencia, de un gesto al otro, y que transporta esta diferencia en el espacio repetitivo así constituido. Aprender es, en efecto, constituir este espacio del encuentro por medio de signos en el que los puntos relevantes se entrelazan los*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

unos con los otros, y donde la repetición se forma al mismo tiempo que se disfraza." (*ibid*.: p.52-53)

Contra la proposición, la diferencia es un problema y una pregunta.

Por otro lado:

" *Existen muchos peligros que podrían invocarse con relación a las diferencias puras, liberadas de lo idéntico, independizadas de lo negativo. El mayor consiste en caer en las representaciones del alma bella: nada más que diferencias, conciliables y confederables, lejos de las luchas sangrientas. El alma bella dice: somos diferentes, pero no opuestos…Y la noción de problema que –según veremos- se encuentra ligada a la de diferencia, parece nutrir también los estados de un alma bella: sòlo interesan los problemas y las preguntas.. sin embargo, creemos que los problemas, cuando alcanzan el grado de positividad que les es propio, y cuando la diferencia se convierte en el objeto de una afirmación correspondiente, liberan una potencia de agresión y de selección que destruye el alma bella, destituyéndola de su identidad misma y quebrantando su buena voluntad." (ibid.: p.16-17)*

Un 'objeto de afirmación' con una historia de diferencia. Como se verá, no se trata de una postura la de Deleuze, de indiferencia (el alma bella) o de escepticismo. En todo caso, se enfoca en concebir una diferencia que no se agota en la negación y una repetición que no es monótona sino diferenciada y compleja. Podríamos decir una dimensión productiva e impredecible en uncampo problemático como puede ser el del aprendizaje,que no está excento de tensiones o '*luchas sangrientas'.*

2.2 IDENTIDADES Y ALTERIDADES

A diferencia de Deleuze cuyo objeto de estudio han sido desde la filosofía la producción de subjetividad desde el poder entre otros, para Segato su estudio se ha centrado en las culturas y en la modalidad de ser- para- otro ,como ella lo llamaen su ensayo "Identidades políticas y alteridades históricas. *Una crítica a lascertezas del pluralismo global*"[4], una modalidad histórica por otraparte que mucho ha tenido que ver con la formación del estado (de los estados nacionales). Segato es antropóloga y desde ahí critica algunos conceptos como el de diversidad cultural por basarse en una representación de culturas totalizadas, incontaminadas por sus localizaciones históricas. Una manera simplista diría que no atiende a que las localizaciones son procesos históricos de migraciones, de colonizaciones, de complejas tramas que se arman en el encuentro con el otro. Es en la crítica a este concepto que Segato, de la mano de Bhabhanombra a la

[4] En este texto se cuestiona el concepto de identidades globales y su consecuente política de identidades fiel a agendas de países centrales.

diferencia, y ya no a la diversidad cultural. Esa diferencia es enunciada por sujetos de identidad híbrida como los llama:

"Como Bhabha afirma, desarrollando la experiencia de Fanon, el sujeto que enuncia esa diferenciaes un sujeto de identidad híbrida, pero esa hibridez, agregaría yo, es elresultado de una interacción con interlocutores precisos y estables en un ámbitodelimitado. Si en el caso de los países de descolonización reciente, como losde África, Asia o el Caribe, esta interlocución y consecuente hibridez se dioentre nativos y administradores imperiales, en el caso de América Latina y Américadel Norte se dio dentro del ámbito nacional. Esta «diferencia» emergentede la interlocución, según Bhabha, no puede ser confundida con la «diversidadcultural», concepto mecánico y objetivador que «da origen a nociones liberalesy anodinas de multiculturalismo, intercambio cultural, o cultura de la humanidad." (2002:122)[5]

Grimson (2000) aclara respecto de lo que este campo de interlocución significa: "un campo de interlocución es un marco dentro del cual ciertos modos de identificación son posibles mientras otros quedan excluídos. Entre los modos posibles de identificación, existe una distribución desigual del poder. Cada Estado nacional constituye un campo de interlocución en el cual los actores y grupos se posicionan como parte del diálogo y el conflicto con otros actores y grupos". (p. 41)

Se puede ver entonces que el interrogante por la cultura como objeto lleva a considerar otros conceptos como el de identificación. Para Grimson (*íbid.*), el estudio de las afiliaciones identitarias y sus significados remite a la problemática de las condiciones histórico-culturales en las que se define la categoría de alteridad. Al mismo tiempo que se establece un "nosotros" se define un "ellos". Ésta es de carácter histórico; por ejemplo, "existen grupos de personas que, en determinadas circunstancias, se constituyen como etnias, así como en otras circunstancias pueden hacerlo como naciones (Wallerstein, 1991, citado por Grimson). ¿Qué quiere decir esto? Tomaré el ejemplo que el mismo Grimson trae como estudio de caso en el texto citado. "Mientras en Estados Unidos las señales diacríticas de la afiliación étnica se exacerbaron y, actualmente, el acceso a los derechos se da en gran medida a través de la pertenencia a una minoría (afroamericano, hispano, etc.), en la Argentina hubo un proceso de desetnicización por el cual "la nación se construyó instituyéndose como la gran antagonista de las minorías" (Segato, 2002:183)" (*íbid.*:49)

Retomando, en el planteo de Segato, (1999:107), el Estado nacional ha tenido un papel clave como forjador de alteridades dando forma al 'otro' por su capacidad de interlocución.

[5]Con relación al concepto de cultura existen posiciones radicales y reformistas. Un concepto actual de cultura dice Hannerz (1999) debe servir para lidiar con cuestiones como límites y mixturas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Las fronteras entre grupos, “nosotros” y “los otros”, no son naturales ni esenciales. Son históricas y, por tanto, variables.

Actualmente existe consenso acerca de la imposibilidad de una definición “objetiva” y estática de la identidad de cualquier grupo humano. En ese sentido es necesario concebir las identificaciones como proceso relacional que resulta de condiciones y construcciones históricas. Anular ese carácter señala Grimson, implica obstruir una dimensión que es la producción de ladiferencia que es constitutiva de toda relación de desigualdad. Esto quiere decir que no hay identidad fuera de relaciones de poder.

El subrayado anterior es mío puesto que me interesa destacar esa idea. Desde estos autores es *en* la diferencia que se producen las relaciones de desigualdad, pero esto no implica como hemos visto que la cuestión sea obturar la diferencia; todo lo contrario, estos autores (Segato, 1999; Hall, 2003; Arditi, 2006) coinciden en darle otro tratamiento:

Para que haya “algo así como una cultura” dice Grimson, no es necesario que todos los “argentinos” sean de un determinado modo, sino que la oposición política (dimensión del poder) opere complementariamente constituyendo efectivamente un campo de diálogo. Para que existan disputas, continúa Grimson, debe existir algo compartido, al mismo tiempo que aquello que es compartido se forja a través del mismo conflicto (p.54)

El foco de interés en estos autores radica en investigar los modos en que se plantean las fronteras entre “nosotros” y “los otros”, los sentidos de pertenencia, de historia, de comunidad y de sus fronteras.

Hasta acá, los análisis que desarrolla esta perspectiva me permite pensar la desigualdad al interior de la escuela como aquella que se genera a partir de la diferencia encarnada en las categorías de maestras/os y profesionales y en lo que según Zerbino y otros se reproduce en un proceso de división del trabajo :

> “… lo que llamo aquí de alteridad histórica es, más que un conjunto de contenidos estables, una forma de relación, una modalidad peculiar de *ser-para-otro* en el espacio delimitado de la nación donde esas relaciones se dieron, bajo la interpelación de un Estado y articuladas por una estructura de desigualdades propia” (Segato,2002: 121-122)

Traigo esta cita en apariencia desconectada porque me parece necesario recordar la inscripción de la escuela pública como institución de un Estado que históricamente ha interpelado a sus actores. Surge la pregunta de cómo han sido interpelados maestras y equipos y bajo qué modalidad de relación.

En esto que señalo como división del trabajo al interior de la escuela, la categoría ‘profesional’ queda del lado de los equipos de orientación y no así de las maestras.

Revisando el concepto de ‘profesional’ me encuentro con distintas definiciones. A saber:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- Se dice de la persona que ejerce una profesión (Espasa Calpe)
- Se aplica a la persona que ejerce cierta actividad como profesión, generalmente remunerada (Kapelusz)
- Dicho de una persona que ejerce su profesión con capacidad y aplicación relevantes (Real Academia Española)

Las definiciones para 'profesión' remiten en términos generales a empleo, facultad u oficio que cada uno tiene con derecho a retribución.

Desde la perspectiva relacional vinculada al constructivismo histórico que he venido mostrando, pienso que las maestras no han sido interpeladas como profesionales aun cuando desde la definición se confirma que es un lugar para ser ocupado por aquel que desempeña su trabajo. El sentido político de tal cuestión puede encontrarse enactivar en la escuela pública "mecanismos capilares de homogeneización bajo el imperativo de apagar las huellas de origen" (Grimson:49)a lo que agregaría el dispositivo jerárquico como garantía en el cumplimiento de tal imperativo.Normativización por la jerarquía.

Es posible que surjan nuevas categorías de identificación, instituir un sentido positivo a la misma y que se produzcan modificaciones clave en las características de este campo de interlocución entre estos actoresdonde se debata la nominación y el significado de las categorías.

Recapitulando

He traído autores, de distintas tradiciones y disciplinas que por otro lado son referentes en sus campos de estudio con lo que quiero decir que son muchos los autores dedicados al trabajo de elucidar la diferencia desde distintos ángulos. En términos esquemáticos podríamos decir que uno de ellos se ocupa de la diferencia en tanto repetición y novedad, la otra piensala diferencia vinculada a la construcción de desigualdad.

Paradójicamente ambos terminan aportando a este trabajo en términos por un lado de poner luz en aquelllo que históricamente ha permanecido con un valor de lo negativo y por ello nos cuesta ver de otro modo a tal punto de no poder anticiparnos muchas veces; aprender de esa diferencia, de ese núcleo de lo nuevo que en sí forma parte del movimiento de las instituciones y la sociedad. Por otro lado, un aporte a la hora de deconstruir aquellas situaciones queencubren situaciones de desigualdad, homogeneizando la manera de constituirse en diferencia, en identidad.

2.3 VERSIONES DE LA INTERVENCIÓN

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La idea de ‘intervención en lo social’ como dispositivo tal como lo plantea Carballeda, permite operar en esa diferencia, sin encerrarla y sin segregarla. Si bien su teoría la construye en escenarios comunitarios, es muy pertinente para escenarios institucionales si los pienso en un entramado complejo, heterogéneo, con diversidad de actores y prácticas. En ese sentido, la ‘intervención en lo social’ guarda relación con la ‘intervención en lo institucional’ cuyas lógicas apuntan a trabajar *en* la diferencia con los demás actores en un trayecto compartido.

Pienso que la orientación de la que vengorefiriendo, al modo de noción, polisémica, ambigua, con aspiraciones de especialización y globalizadora bajo un significante, aunque con una historia reconvertida a lo largo del tiempo, va quedando superada por una práctica que se propone *en* la diferencia y ya no *con* la diferencia.

Beatriz Greco (sf.:2) toma del analista institucional Jacques Ardoino sus construcciones teóricas sobre la intervención institucional. De este modo, su cita del autor francés es reproducida luego en documentos del área de PC y PS para pensar el trabajo en la escuela. Dice Greco:

> “es así que encontramos perspectivas que ponen el acento en que la intervención “*es un acto de un tercero que sobreviene en relación con unestado preexistente*” y que constituye un “*venir entre*”, la creación de un espacio, “*a partir de una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano*” (Ardoino, 1981)” ”.

En respuesta a si toda acción surgida en la institución es intervención, Greco aclara que la intervención institucional no es una intervención de racionalidad técnica que supone un control, un saber total sobre la situación, los otros, la dirección de la intervención y sus efectos. Desde este estudio, pienso que una acción del orden de racionalidad técnica nos remite a acciones habituales en la escuela tal y como son la escritura de actas, la confección de legajos, por citar algunas; algo del saber de la situación de los otros desde el lugar del docente, del equipo de orientación se pone en juego en ese momento. Desde otra perspectiva Greco propone, de la mano de Ardoino, una intervención desde una racionalidad política en donde el propósito es la democratización de los vínculos (entre la escuela y la familia, al interior de la escuela, en el territorio).Racionalidad política que piensa a la acción sobre acciones de otros para transformar realidades institucionales basándose en lo que Ranciere (2003) postula como “principio de igualdad como punto de partida” (citado en Greco, sf.:3).

Hasta acá, un anticipo necesario de este modo de intervención como un derrotero posible luego de lo expuesto previamente sobre la diferencia, y el par identidad/alteridad. Más adelante volveré sobre Carballeda y Greco en la profundización de sus ideas, clavespara la construcción de este modo de intervención *en* la diferencia.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

2.4 REPRESENTACIONES SOCIALES

Como adelantara en la presentación, la naturaleza de las preguntas, me condujeron a la construcción de tres dimensiones para las que la categoría de RS se nos imponía metodológicamente; las RS que docentes y miembros de equipos tienen de la orientación y de la intervención, atraviesan y constituyen parte de las condiciones en el despliegue de dichas prácticas.

No olvidamos que la categoría de representación social ha contribuido parael estudio de la constitución de la subjetividad social en el campo de las ciencias sociales.

Estudiar las RS de la práctica como objeto de estudio es pertinente porque puede poner el tema en agenda. Tal como diría Marková, a propósito de la tesis doctoral de Moscovici en 1961 *El psicoanálisis: su imagen y su público*, "está en el candelero", "está por así decirlo presente en el lenguaje y la comunicación de ese momento".

2.4.1 Antecedentes de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS)

Si bien setrata de un concepto inicialmente propuesto por el referente de la sociología, Emile Durkheim, quien se refería a determinadas categorías de pensamiento a través de las cuales una sociedad desarrolla y manifiesta su 'realidad', en el presente trabajo tomaré concepciones provenientes del campo de la psicología social, en particular, la perspectiva desarrollada por Moscovici; porque como dice Jodelet (1986:469) el concepto de representación social , o más bien colectiva, aparece en sociología, pero su teoría va a ser esbozada en psicología social no sin antes haber pasado por la psicología infantil.

Como expresan varios autores, se trata de un concepto complejo y amplio, que varía de acuerdo con la perspectiva de cada especialista en el tema y "ocupan una posición mixta en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y psicológicos" (Moscovici, 1988). Como lo plantea Moscovici y Marková (2001: 255) "estudiando las representaciones sociales, uno debe estudiar tanto la cultura como el pensamiento del individuo"

Moscovici analiza el recorrido que autores de la talla de Marx, Durkheim, Piaget, Vigotsky por citar algunos han hecho sobre el problema del conocimiento y sus representaciones. Desde la perspectiva de Durkheim, la sociedad contiene las representaciones sociales y las normas que configuran la vida mental de los individuos. En ese sentido Moscovici dirá que las RS anteceden a los sujetos. Las ideas de Lévy-Bruhl fueron significativas en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. Para Lévy-Bruhl, el conocimiento y sus representaciones son el resultado de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

transformaciones cualitativas y discontinuas. Los saltos cualitativos de las representaciones tienen algo en común con los cambios de paradigma de Khun dirá Moscovici.

No se trata entonces de una evolución del pensamiento (desde un pensamiento que algunos llaman primitivo) sino de una serie de complejidades como dice Vigotsky.

Su polémica con un marxismo ortodoxo se da en torno al lugar que el conocimiento común tiene para ese marxismo:

> "El conocimiento común es incorrecto y degradado. De alguna manera, yo reaccioné contra esta actitud y traté de rehabilitar el conocimiento corriente, que está enraizado en nuestra lengua y en nuestra vida diaria" (*ibid*.:116)

Marková (2003:127) toma lo que Moscovici ha desarrollado en torno a este debate considerando al conocimiento científico y al conocimiento común como dotados ambos de racionalidad. La diferencia entre ambos estriba en lo que la autora señala como universo reificado para el conocimiento científico y universo consensual para el conocimiento común. En el primero, se trataría de establecer explicaciones acerca del mundo independiente de las personas mientras que el segundo, se basaría en la negociación y aceptación mutua. El conocimiento científico actúa sistemáticamente yendo de la premisa a la conclusión. El conocimiento común es menos sistemático, se basa en la memoria colectiva y en el consenso (2003:127).

Vemos entonces que no se desprende de esto una jerarquía en el conocimiento[6], o una clasificación de pensamiento precientífico o científico. Moscovici va a saldar esa discusión planteando en su concepto de RS una "fusión" de estas modalidades. Todas las RS son racionales, aunque parezca que aquellas desprendidas de un conocimiento científico lo sean más que aquellas que devienen de un conocimiento religioso. Lo que le otorga el carácter de racional, es que todas ellas son instituidas por una cultura.

2.4.1 Algunas cuestiones de la epistemología de la Teoría de las Representaciones Sociales: Ideología, ciencia, sentido común.

Como decía más arriba, la TRS surge en el marco del impacto que el psicoanálisis tenía en ellenguaje y la comunicación en ese entonces en París en 1961.

Marková (*ibid*: 120) de una manera aguda relaciona el pensamiento y el lenguaje de ese momento tomando al psicoanálisis y a la propaganda estalinista de aquel período planteando lo siguiente:

[6] Esta jerarquía existe en el imaginario de todos por cuanto algunos desisten frente al lenguaje no ordinario de la ciencia. Para los teóricos de la TRS se trata de una superioridad atribuida por los hombres.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> "…en este caso muestra la relación entre el funcionamiento de la ideología y los significados de las palabras y una ideología que intenta convertirse en una representación social, en parte de la cultura".

Para Moscovici el objetivo de la ideología es el de persuadir para ejercer el poder. Respecto de la propaganda, si bien para este autor las RS se generan en el proceso de comunicación, éste tiene que ver no sólo con la propaganda sino también con la conversación, y con la propagación expresados a través del lenguaje.(*ibid*.: 145)

La dualidad ciencia – ideología fue criticada por Moscovici puesto que para él existía un tercer factor: el sentido común.

> "cuando hablaba de la ideología y la ciencia, usted recordará que consideré al sentido común en tercer lugar luego de ellos. Me gustaría decir que el conocimiento científico y la ideología penetran en la cultura porque se transforman en un conocimiento común y en un lenguaje compartido" (*ibid*.:126).

Ciencia y sentido común guardan una relación solidaria entre sí. Antes, la ciencia estaba basada en el sentido común. Schutz, representante de esta corriente, realiza una crítica radical al objetivismo de la ciencia, en la medida que propone la subjetividad como fundadora del sentido. Para Schutz el actor social, no solo el cientista, tipifica el mundo para comprenderlo y comunicarse con sus semejantes.(De Souza Minayo,1995:48).

Hoy en día, lo que llamamos sentido común es la ciencia puesta en común.

Reconozco algo de esta dinámica cuando Moscovici (1986) se refiere al conocimiento de primera mano y al conocimiento de segunda mano:

> "las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas. Todo esto es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad. Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso con lo que "todo el mundo conoce" (1986:683)

Al parecer las Ciencias tan solo refinan y tamizan los materiales ordinarios proporcionados por el sentido común (señalados en el párrafo anterior). En ellos distinguen realidades que en un principio se hallaban confundidas. El trabajo de la ciencia aparece como un trabajo de dilucidación y de ordenamiento de materiales populares, religiosos, mágicos. Por medio de la razón la ciencia transforma lo que ha sido acumulado por la tradición.

En otras palabras, la ciencia no sería más que el sentido común sistematizado.

Moscovici da el ejemplo del conocimiento más o menos vago de las teorías económicas del desempleo o la inflación que todos tenemos. Plantea que estas observaciones son válidas en muchos casos y aunque con errores en otros, apuntan a lo específico en las sociedades contemporáneas. Por lo que decimos junto a los teóricos de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

la RS, que este “nuevo” sentido común[7], deriva de la ciencia (en el ejemplo, la ciencia de la economía)y se convierte en el conocimiento de segunda mano que asimila estos elementos de distinta procedencia (*íbid*.: 685).

Esta relación de solidaridad de la que hablo no es propia de la ciencia contemporánea toda; lo propio de ésta en todo caso no es partir del sentido común sino más bien romper con él.

2.4.3 A esta altura, ¿qué son las Representaciones Sociales?

Como diría Moscovici en su momento, “es fácil captar la realidad de las RS, pero es nada fácil captar su concepto” es que tomaré una definición de Denise Jodelet quien ha sido alumna y colaboradora cercana de Moscovici y reconocida investigadora de la temática. Jodelet (1984) nos advierte primero sobre lo siguiente: “… el hecho de que la representación social constituya una forma de conocimiento implica el riesgo de reducirla a un acontecimiento intraindividual, donde lo social tan solo interviene de forma secundaria. El hecho de que se trate de una forma de pensamiento social entraña el peligro de diluirla en fenómenos culturales e ideológicos” (p.474).

Spink en un trabajo de síntesis toma como referencia las ideas desarrolladas en Francia por Jodelet en 1985 y, dice que las representaciones sociales son:

> “…modalidades de conocimiento práctico orientadas a la comunicación y comprensión del contexto social, material e ideativo en el que vivimos… son formas de conocimiento que se manifiestan como elementos cognitivos, pero que no se reducen a componentes cognitivos, ya que en tanto conocimiento práctico es a la vez un modo de elaboración socialmente compartido que contribuye a la construcción de una realidad común que posibilita la comunicación. Son fenómenos sociales que tienen que ser entendidos a partir de su contexto de producción, es decir, a partir de las funciones simbólicas e ideológicas a las que responden y de las formas de comunicación donde circulan”. (1995:300)

Las RS también se caracterizan de manera más genérica como: entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Esto es, como conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas, y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984)

[7] Este nuevo sentido común es aquel que se difunde a través de la imprenta y las películas. El antiguo sentido común sigue la vía oral de las conversaciones y los rumores.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Las RS no son totalmente conscientes, por lo que se hace necesario rastrear las visiones de maestras y miembros de equipos en los niveles de sus ideas explícitas y sus concepciones de sentido común a los que podemos acceder desde el discurso.

1.4.4 Procesos que intervienen en la construcción de la RS (de cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo una representación transforma lo social)

Como se desprende de lo anterior, las RS tienen funciones de carácter cognitivo y social.

En el plano de lo cognitivo, la TRS describe mecanismos que subyacen la construcción de las representaciones a través de lo que denominan objetivación y anclaje.

Objetivación

En la objetivación, el objeto de la representación es sustituido por una imagen, una metáfora, un ícono que al estar cercano a la experiencia del grupo social resulta familiar, en palabras de Moscovici "objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos". (Moscovici, citado en Jodelet 1986).

En la objetivación, las nuevas informaciones son sujetas a un proceso de selección, no todos los rasgos del objeto son incluidos, esto provoca que las informaciones se descontextualicen, quedando separadas del campo científico al cual pertenecen y logrando así ser apropiadas y dominadas por el público.

Este movimiento provoca una nueva elaboración, un núcleo figurativo de la representación, con una imagen coherente y de fácil expresión: "una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual" ej: un *esquema bipolar* (individuo/salud y sociedad/enfermedad); esta expresión pasa a ser lo real para el sujeto. Las ideas abstractas, remiten así a formas icónicas, más concretas, más accesibles al pensamiento.

La imagen del objeto es naturalizada, esto es, se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo. El pensamiento social separa ese proceso de selección, de reelaboración, quedándose solo con el resultado. De este modo el modelo figurativo adquiere estatus de evidencia, conformando así una ciencia de sentido común.

Haciendo referencia al paradigma de la objetivación, Jodelet (p.483-485) se detiene en considerar cómo, la intervención de lo social va determinando internamente las operaciones de construcción de la representación, se va orientando las percepciones en una realidad construida de forma social:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- Como graficáramos en el ejemplo anterior, una prolongación desde el punto de vista de la lógica, la constituyen los núcleos figurativos basados en un esquema bipolar, los cuales se muestran como núcleos resistentes en la configuración de las representaciones sociales. Ejemplos de ello serían aquellos que contraponen lo sano/lo enfermo, la naturaleza/sociedad o, como estudia C. Flament (1979) un modelo funcional de producción/ un modelo igualitario proveniente de una ideología política revolucionaria, por citar algunos.
- Jodelet llama pensamiento sociocéntrico a aquel que evoca a la ideología (construcción selectiva subordinada a un valor social) y que trata de procesos cognitivos movilizados por las condiciones normativas o de interés para el grupo o el sujeto ej: imperativos institucionales que definen la función. En nuestro caso, podemos preguntarnos respecto de cuáles son aquellos imperativos institucionales y su relación con la función de los distintos actores que subyacen sus representaciones sociales de la práctica.
- También considera de René Kaes (1976), a los 'organizadores socioculturales' como aquellos que han sido tomados de modelos universales de la grupalidad (idealizados, arquetípicos) y que pueden orientar nuestras percepciones.
- señala a la 'biologización de lo social', como aquella que transforma diferenciaciones sociales en diferencias de ser, que puede operar en la construcción de la representación como el casode los africanos considerados más puros por su sangre y por ello menos peligrososque los magrebíes.

Anclaje

La cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo (objetivación) requiere de un segundo momento para que este objeto representado eche raíz en lo social "este segundo proceso (el anclaje) se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto" (Jodelet, 1986:486). La intervención de lo social dará significado y utilidad a dicha representación y su objeto.

El significado, vinculado al sentido (político, religioso, filosófico, etc.) y a los valores que el grupo asigna a su representación del objeto es una cuestión significativa en el proceso de anclaje. Este aspecto del proceso sirve para el análisis teórico de una representación; del mismo modo, constituye una indicación para tratar los contenidos de un campo de representación. Esta demostración permite aislar una de las articulaciones entre el aspecto procesal y el aspecto temático de las representaciones, y uno de los puntos de encuentro entre sus aspectos individual y social (*ibid*.: 487).

Respecto de la utilidad, Jodelet destaca la modalidad del anclaje en tanto su función de transformar la ciencia en saber útil para todos. La autora toma el caso del psicoanálisis

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

confiriéndole un valor funcional “en la comprensión e interpretación de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean” (*ibid*.:487).

Las representaciones sociales tienen un significado y una utilidad en las relaciones sociales.

De la mano de Jodelet, entendiendo que la relación entre la objetivación y el anclaje no se reduce a lo anterior. La relación entre la representación en torno a un núcleo figurativo y un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos son también funciones importantes en la constitución y expresión de relaciones sociales.

La función interpretativa, guarda relación con resolver y expresar problemas comunes, transformándolos en lenguaje común (marcos de interpretación). Está íntimamente vinculado a la orientación de la acción.

Retomemos por caso un ejemplo de un fenómeno desconocido hasta entonces y por lo tanto no familiar que, al ser suficientemente relevante, inició un proceso de comunicación colectiva supuestamente para hacerlo inteligible y manejable. Tal es el caso de las llamadas ‘enfermedades mentales: si ‘lo orgánico’ es objetivado en el ‘cerebro y los nervios’, en donde el cerebro representa lo social y los nervios la naturaleza del sujeto, vemos que ambos, cerebro y nervios, están objetivados como realidades autónomas; lo nuevo, que podría ser el padecimiento psíquico, es interpretado como “la enfermedad cae sobre ellos”, esto organiza las prescripciones (comportamientos) sobre los distintos tipos de enfermos orientando así los comportamientos del grupo o del sujeto. Se observa en el ejemplo, cómo interpretación y orientación echan raíces, anclan, sobre la representación en torno al núcleo figurativo (cerebro-nervios: lo orgánico)

Otro aspecto de gran importancia del anclaje es la integración cognitiva que hace del objeto dentro del sistema de pensamiento preexistente ylas transformaciones que de ello se derivan.

Habrá casos en que el contacto entre la novedad y el sistema de representación sea favorable a innovar en el orden de la representación como es el caso que señala Jodelet a propósito del cuerpo en donde “la difusión de nuevas técnicas corporales y de nuevos modelos de pensamiento ha modificado profundamente la relación con el cuerpo y las categorías a partir de las cuales lo representamos (*ibid*.:491).

También estarán las situaciones en que lo que prevalezca cuando aparece la novedad, sea la memoria y el predominio de posiciones establecidas, rígidas, poniendo en práctica mecanismos de clasificación, categorización, etiquetaje, denominación y procedimientos de explicación que obedecen a una lógica específica (explicar de una forma familiar). “volver familiar lo extraño” para incorporarlo a una categoría.

A esta dualidad en las representaciones Moscovici lo denomina polifasia cognitiva.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Las clasificaciones en relación con un prototipo nunca son neutras. Ofrecen una matriz icónica de rasgos con relación a los cuales el objeto es situado de modo positivo o negativo. Este sistema de clasificación supone una base de representación compartida. Esto es lo que los teóricos de la RS señalan cuando sostienen que los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituirlas.

La interacción con los prototipos que orientan las clasificaciones se desarrollade tal forma que confirman los caracteres que se les atribuyen[8].De este modo, el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social.

En síntesis, este proceso de representación en lo socialarticula una función cognitiva de integración de la novedad, de interpretación de la realidad, y de orientación de las conductas y las relaciones sociales

En el plano de lo social, las RS se sostienen sobre la base del consenso al que se arriba a través de las relaciones que se establecen intra e inter-grupos. Al mismo tiempo, estas relaciones son facilitadas a partir de que las RS proveen un conjunto de conocimientos, imágenes, creencias. Cuando no hay consenso, porque circulan diferentes representaciones en torno al mismo objeto en el mismo espacio público, las relaciones se ven dificultadas.

> "Los sistemas de explicaciones que proporciona la representación social reflejan […], al igual que las teorías científicas, los debates y enfrentamientos que existen entre grupos sociales. El debate actual sobre la noción de inteligencia, sobre su carácter innato o adquirido, no constituye tan solo un debate científico: el regreso al primer plano de la actualidad de una vieja querella entre especialistas solo puede encontrar su explicación en la función política que cumple desde hace algunos años dentro de la oposición entre liberalismo y socialismo", en términos de la justificación para unos y de la crítica por parte de otros respecto de cierto tipo de funcionamiento social (Moscovici, 1986:402. Citado por Kaplan, 1997: 36).

El párrafo anterior considera la representación sobre la inteligencia puesto que ella formaba parte del estudio de los autores. En nuestro caso, esta cita ilustra los debates y enfrentamientos que se dan al interior de las instituciones que, en nuestro estudio, se centrarían alrededor de las prácticas que pretendan ser inclusivas. Estos enfrentamientos, que no son solo un debate científico, y que evidencian tambiéndistintas representaciones

[8]Castorina y Kaplan (2003) reconocen en lo que nombran como resocializar a la psicología social una contribución de la escuela de Moscovici. Desde ahí, fundamentan una crítica a los trabajos que se han hecho desde una perspectiva de la psicología social norteamericana individualista al decir de los autores, los cuales se han centrado en las expectativas de los docentes (efecto pigmaleón) dejando de lado el proceso por el cual se producen estas expectativas. Desde la perspectiva de Castorina y Kaplan, lo que importa no es el cambio de expectativa del maestro sino la actividad de los dispositivos que intervienen en las relaciones entre sus representaciones sociales y las trayectorias de sus alumnos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

sobre un mismo objeto, echan por tierra la posibilidad del consenso y dificultan las relaciones al interior de la institución.

2.4.5 Representaciones sociales y actitud

Castorina y Kaplan (2003:10-11) afirman: "para formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, es decir, procesos psíquicos y sociales".

Nos detendremos en la *actitud*, como el elemento afectivo, por la importancia que reviste para el presente trabajo.

¿Qué actitud tienen maestras y miembros de equipo hacia leer la normativa y documentos de apoyo?De alguna manera la respuesta a esta pregunta se encuentra asociada a la representación de la práctica y su relación con la lectura (que también constituye una práctica) como un camino para la actualización de ésta.Creo que tal cuestión es importante más allá de la claridad/ambigüedad de los documentos; se trata de materiales que funcionan (o podrían funcionar) al interior del campo como estado de avance de la situación.

Para Moscovici, son la actitud, la información y el campo de representación, dimensiones que se juegan en lo que llama el contenido de la RS.

"…una actitud puede ser un sentimiento primario general respecto de algo de lo que establecemos una representación. Uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto. Creo que la mayor parte de los teóricos de las actitudes no aprecian este punto. Creen que el objeto es independiente de lo que sabemos y pensamos respecto de él. Por eso, en ese sentido, sostengo que una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa a los ítems actitudinales. Por eso, para conformar una actitud hacia el marxismo o el psicoanálisis, el objeto, marxismo o psicoanálisis debe estar ya representado en mi mente. Más aún, dado que una actitud es una dimensión de la representación, *no* es un concepto básico de nuestro conocimiento popular o de nuestro razonamiento de sentido común. (Marková, 2003: 121-122)

Esta relación intrínseca entre representación y actitud queda graficada en el ejemplo que Moscovici da sobre el SIDA:

"Cuando comenzó la epidemia de SIDA entre los grupos de homosexuales observé que las representaciones sexuales y el lenguaje se elaboraban en torno a la noción "Cáncer de los gays". Esto permitió, a su vez, que los grupos en cuestión hablaran, recopilaran información y actuaran colectivamente. La investigación médica que estudió este conocimiento popular y este lenguaje participó luego en la negociación con los distintos grupos sociales de interés. Más tarde la sigla se convirtió en el nombre propio SIDA (AIDS) y pasó a ser símbolo de nuevas representaciones sociales desarrolladas en

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

el transcurso de la comunicación entre la ciencia científica y la ciencia popular.(…) descubrimos que estas nuevas representaciones compartían muchos elementos con las representaciones sociales previas."

El ejemplo es claro en que el objeto SIDA es representado en el grupo de una manera determinada. Es sobre esta representación que desde el campo científico se actuará (actitud) en un sentido investigativo, de negociación etc.

Por ello, entendemos que la actitud orienta con relación al objeto representado ya sea acercando, o provocando verdaderas barreras actitudinales.

2.4.6 Desarrollos actuales

Como decíamos más arriba, el concepto original ha ido dando paso a la teoría, este proceso no es homogéneo, se trata de un campo de investigación, en donde se bosquejan puntos de vista diferentes[9] centrados alrededor de cómo se elabora la construcción psicológica y social que es una representación social. Como dirían Castorina y Kaplan (2003: 9): "El desarrollo de la teoría de las RS inaugurada por Moscovici, aún con problemas por resolver y con sus respuestas insuficientes, expresa sin duda una perspectiva superadora de estas dicotomías" (se refieren a la escisión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura o conocimiento por elaboración individual o por imposición social).

Como en todo Campo, las tensiones no vienen solo de los que se reconocen como teóricos de las RS; también están los críticos a la TRS cuyo efecto ha sido ser motor en la revisión y actualización de la TRS.

Esbozaremos algunas de ellas: filosófica

La primera y más obvia es aquella que cuestiona la idea misma de 'representación' dado la importancia que ha tenido para la tradición moderna. Al respecto Marková (2000) y Banchs (1994) argumentan que la epistemología que orienta a la TRS es dialógica y que la idea de representación en tanto construcción (y no espejo de lo real), se basa en presupuestos tales como el rechazo de la racionalidad positivista, el giro hermenéutico, la dimensión construida de los hechos sociales, la naturaleza social del conocimiento científico, el reconocimiento de la naturaleza simbólica e histórica de la realidad social, la importancia del concepto y fenómeno de la reflexividad, la naturaleza relacional de los fenómenos sociales, entre otros. (citado en Rodríguez, 2003: 59).

Otra crítica plantea que la TRS está basada en categorías mentalistas (cognitivas) y que desde ahí sostiene las ideas de representación y de los procesos de objetivación y

[9]Para más detalle Cap.13 "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" En Moscovici,1986. Pags. 479-480)

anclaje. Los teóricos de la TRS insisten en que el factor social está presente puesto que según Jodelet (1986: 474-475) lo social interviene de distintas maneras: por el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos, por la comunicación que se establece entre ellos, por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas.

Desde la psicología discursiva, plantean que Moscovici refuerza la dicotomía entre ciencia y sentido común. Es interesante el análisis que Castorina y Kaplan (2003: 15) hacen al respecto:

> "En nuestra opinión, la contribución central de la psicología social reside en la identificación de la organización y la dinámica del conocimiento cotidiano, en las interacciones sociales, tomando distancia de las concepciones que lo reducen a estereotipos sociales o a un conglomerado de prejuicios ... (..) el hecho de que las RS son formas de organización, algo así como "teorías implícitas" sobre el mundo social, justifica que se pueda hablar de una epistemología del sentido común (Moscovici, 1985). (..) significa otorgar una densidad propia al conocimiento cotidiano producido en las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación".

Una crítica importante de corte metodológico es aquella que se hace a los teóricos de la TRS sobre el tema del consenso. La crítica se sostiene en la idea de que el intento por detectar y describir una RS pasa por recoger y analizar una serie de materiales discursivos producidos por individuos particulares, lo que en sí resulta problemático (Moscovici, 1988: 233).

Para los fines de esta investigación traigo la discusión que Wagner W., teórico de las RS trae a propósito de este tema:

> "El sistema colectivo del grupo de comprensión, justificación y racionalización de sus prácticas define el marco dentro del cual los miembros del grupo pueden lograr un entendimiento de su situación social y de su identidad" (1995:10).

La anterior es una cita recuperada por Tania Rodríguez (2003) en su trabajo sobre el debate actual de las RS. La autora, toma el argumento de Wagner para decir que el mismo le otorga a la teoría una alternativa para salir completamente del paradigma individualista, sin la necesidad de renunciar al análisis en el nivel individual. Metodológicamente esto se correspondería con un trabajo no solo con el análisis de materiales discursivos individuales, como serían las entrevistas en este estudio, sino considerando también textos de carácter público que se hacen circular, como en este caso, las comunicaciones.

En línea con lo anterior, Doise (citado por Wagner 1995:4) plantea un nivel de análisis individual y un nivel social, cultural o grupal en los estudios sobre

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

representaciones. En el primer nivel, la representación sería estudiada mediante la investigación de los elementos comunes de conocimiento producido por una muestra de personas. En el otro nivel, la representación sería estudiada mediante documentos, encuestas etc. en un grupo social más amplio en donde aparezcan elementos no comunes para todos los grupos, pero sí relevante para uno u otro grupo. La articulación entre ambos niveles ofrece la posibilidad de estudiar las relaciones micro y macro. (Rodríguez,2003: 67)

2.4.7 Representación social de las Prácticas

He dejado para el final la relación entre estos dos elementos puesto que es acerca de la representación social que maestros y miembros de equipos tienen sobre las prácticas de orientación e intervención de lo que trata este trabajo.

Dice Jodelet (1986: 475)

> "Por una parte, la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura."

En nuestra investigación, el objeto de representación social es sobre *el trabajo arealizar*que, como definiéramos previamente, lo precisamos como 'prácticas'; al mismo tiempo pensamos que se trata de representaciones sociales de prácticas que tienen los grupos al interior de la escuela.

Se trata de una representación de algo y de alguien. No es entonces un duplicado de lo real, dirá Jodelet, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Es su *relación*.

> "La representación social no solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente.Siempre significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación, como en el caso del actor. Debido a ello no es simple reproducción sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva." (*ibid*.: 476)

Considero a las Prácticasno como mero campo de aplicación con métodos universales y abstractos sin contenidos y sujetos. Creo que esa perspectiva, la de aprender en la universidad/profesorado para aplicar en el aula/institución aquello que se aprendió en otro lugar, tiende a reducir el trabajo de docentes y miembros de equipos a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones socioculturales, éticas y políticas. Por ello pienso a las prácticas educativas como prácticas sociales situadas (Stolkiner, 1989),

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

en donde no se establece una separación entre acción, pensamiento, sentimiento, valor y sus formas colectivas e histórico-culturales.

Si bien existe una discusión sobre la relación entre las representaciones y las prácticas (Rodríguez T., 2003) en orden a dirimir si la práctica es parte integral de la representación o está determinado por la misma, nuestro interés radica en estudiar qué representaciones tienen los actores de la práctica de orientar y de la práctica de intervenir institucionalmente.

II APORTESA PARTIR DE LA NORMATIVA Y DOCUMENTOS DE APOYO

En este apartado, presento el encuadre de normativaque lo constituyen las Leyes, resoluciones y disposiciones que regulan el trabajo en el área de educación de la provincia de Buenos Aires para las escuelas primarias.Incluyo además materiales presentados como recursos pedagógicos por el nivel y la modalidad como son las Comunicaciones y los Documentos de Apoyo que, si bien no norman, se postulan como aportes y actualización con impacto para la tarea de maestras/os y equipos de orientación.

La cantidad de material relevado es vasta dado la diversidad y la extensión en el tiempo de estos; muchos de los que se mantienen vigentes cuentan con diez años desde su redacción.

No es objetivo de este estudio realizar un análisis exhaustivo de la normativa. En todo caso, me he detenido en aspectos que tienen que ver con losconceptos claves de orientación y de intervención.

En la tabla que muestro a continuación aparece la distribución cuantitativa del material en referencia a modo de panorama general.

1. CUADRO DE DISTRIBUCIÓN DE MATERIAL

Normativa y Nivel Primario Recursos pedagógicos[10]	Modalidad Psicología comunitaria y Pedagogía Social	
Ley de Educación Nacional 26206 (LEN)	transversal	transversal
Ley de Educación Provincial 13.688	transversal	transversal

[10] Datos extraídos del Portal ABC, página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación. Cabe destacar que, en ella las llamadas 'Comunicaciones' figuran formando parte de la normativa en el caso del Nivel de Educación Primaria. En la Modalidad PC y PS, las comunicaciones que aparecen no están vinculadas a la normativa.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Ley nacional 26.150	transversal	transversal Ley Fuero familia y penal juvenil13.634
Reglamento General de Instituciones educativas de BuenosAires Decreto 2299/11	transversal	transversal
Resoluciones	18	3
Disposiciones	11	12
Comunicaciones	34	171* aparecen desde 2007 ahora. Antes desde el 2000
Documentos de Apoyo	43	5

2. REFERENCIA A DOCUMENTOS SOBRE PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN

La Ley de Educación Nacional establece orientar a alumnos con capacidades especiales; postula como derecho a alumnos recibir orientación vocacional; orientar en lo administrativo a quienes participan de programas (tramitación DNI, etc.) en sus cap.II, VI; TítuloXII respectivamente. Estos son sólo algunos entre varios artículos.

En el nivel de educación primaria y continuando con la normativadestaco que, a nivel de resoluciones, son diversos los actores que tienen como función la orientación. Asíque, es tarea de organismos de supervisión orientar la matriculación; el equipo supervisivo orientará en orden a prevenir el ausentismo; el EOE orientará como soporte técnico-pedagógico; orientar a la familia será una tarea común a todos los actores institucionales; será el Proyecto institucional el que oriente la intervención educativa (resolución POF/05, resolución 736/12, Resolución Integrada/11, Resolución Régimen Académico/14respectivamente).

El objeto de la orientación, en la misma normativa, es diverso. Algunas se plantean la continuidad de la trayectoria escolar, la realización de informes, la prevención del ausentismo, la matriculación, entre otros.

Acerca de las disposiciones, tomo la disposición 4/2015 que en su artículo 1° plantea para jefe regionales, distritales, inspectores y establecimientos educativos de Nivel, aprobar las orientaciones para la confección del duplicado de certificado de finalización de estudios primarios.

El Anexo único de Escuelas de Jornada Completa, establece tomar orientaciones emanadas del diseño curricular; orientar la continuidad de trayectorias en los espacios

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

graduados y no graduados; orientar a niños en proyectos de ciudadanía entre otros. En esta disposición, muchas de las orientaciones son asignadas a los docentes.

Acerca de las Comunicaciones, seleccioné dos Comunicaciones Conjuntas, una de ellas tiene como destinatarios a direcciones de todos los niveles y modalidades e inspección general (1/17) y la otra, a inspectores, directores, docentes y equipos de orientación (1/11). La primera orienta a los citados actores en favor de fortalecer prácticas inclusivas en el abordaje de trayectorias de estudiantes con discapacidad. En la segunda, se orienta en el marco de la corresponsabilidad para la promoción y protección de derechos de NNA en situaciones conflictivas en el escenario escolar.

Por último, en el apartado Documentos, existen varios, centrados en las áreas curriculares como orientaciones y sugerencias para la enseñanza del docente, las que consideran también -como en el caso de ciencias sociales- al alumno como orientador del docente en el diseño de la actividad que este último realice.

En la Modalidad de PC y PS, la situación es similar que para la primaria. Algunos de los materiales de la normativa plantean que : es el Equipo directivo quien debe orientar a familias de NNA (niños, niñas y adolescentes) que no estén en el sistema educativo para la matriculación en el mismo; es el EOE quien debe brindar orientaciones especificas a maestros para los procesos de enseñanza-aprendizaje; es el EOE quien, entre numerosos artículos, debe brindar atención, orientación y acompañamiento a docentes y a alumnos (Resoluciónsobre CEC/03, misma resolución, Disposición 76/08 respectivamente).

Respecto de los Documentos de trabajo, como en la disposición anterior, se plantea la atención, orientación y acompañamiento de NNA, jóvenes y adultos para contribuir con el resto de los actores en la inclusión educativa. En su artículo 7 plantea, orientar al que enseña y al que aprende desde lo pedagógico, didáctico y socioeducativo (Documento 5/10)

El panorama expuesto hasta acá da a conocer distintos aspectos del contenido de la normativa y recursos sobre los que me detendré a continuación:

No se encontró definición sobre orientación como habría adelantado, no obstante, se **utiliza**con mucha frecuencia. En disposiciones específicas como la 76/08 “Rol del equipo de orientación escolar”, muy consultada en concursos y por los miembros de equipos, y de la cual se podría esperar una profundización al respecto, se replica la misma situación de **uso**del término. Mismo fenómeno ocurre en la Comunicación 1/14 “Conmemoración de los 65 años de la Modalidad”, en donde tampoco aparece un concepto que ayude a restar ambigüedad al uso este en la práctica cotidiana.

La orientación no es patrimonio de un actor, aun cuando en el imaginario así lo sea.

La orientación se despliega en varios sentidos y desde los distintos actores.

Me queda la pregunta sobre la conveniencia de mantener recursos pedagógicos destinados solo a un actor de la institución (personal de PC y PS) cuando el contenido se

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

considera valioso para el conocimiento de todos. Por ej.: “una nueva mirada sobre la sobre edad escolar” (Comunicación 2/10), entre otros. Si bien existe un documento para el nivel primario “Vulnerabilidad educativa” (2010) que aborda el mismo tema, no se podría considerar ‘equivalente’ por cuanto su nivel de análisis y de propuesta es menor.

Según cité con anterioridad, existen las Comunicaciones Conjuntas, cuya elaboración está al servicio de los distintos actores institucionales en respuesta a lo expuesto en el párrafo anterior. Sin embargo, muchas de ellas, por ej. la disposición 1/08, disponible para su consulta por la Modalidad de PC y PS,no se encuentra disponible para el Nivel de Educación Primaria.

3. REFERENCIA A DOCUMENTOS SOBRE CONCEPTO Y PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

En la Modalidad de PC y PS

La comunicación 1/09 de presentación del proyecto de trabajo de la nueva dirección para el año en referencia, marca la necesidad para el tratamiento de problemáticas relevantes del área mediante acciones conjuntas con los niveles y modalidades. Cita a Lewkowicz en el planteo del autor sobre la potencia que el pensamiento y el hacer con otros, diferentes, tiene.

La Comunicación 4/09 plantea directamente la necesidad de refundar las prácticas educativas. En este comunicado aparece por primera vez una definición de intervención:

> ‘El término intervención nos remite a venir-llegar entre todos, a partir de una demanda explícita o implícita que se inicia creando un espacio para analizar lo que acontece, lo que irrumpe;… es una oportunidad para ampliar, modificar, transformar la demanda... en donde cada sujeto seimplique, asuma su rol en el marco de la **corresponsabilidad.’**

La comunicación 4/10 (PC y PS) ‘análisis de datos desde las distintas estructuras territoriales para seguir pensando las intervenciones’, planteaconstruir nuevasmodalidades de intervención, demandando grupalidad, participación, promoción de derechos, como ejes prioritarios a considerar.

En la COM. 3/10 PC y PS ‘Prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela’ en el pto.8., a propósito de la presunción de consumo de sustancias tóxicas, citan a Carballeda quién plantea **que el trabajo (en la escuela) tiene que abrir la pregunta por los sujetos, los grupos y los subgrupos, la visión que la escuela y la comunidad tiene sobre ellos**, el papel que las drogas juegan en este escenario, la influencia del uso o no en la construcción de lazos sociales

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En el COM. 3/11 sobre 'Familias', la dirección de PC y PS citando a Carballeda valora los dispositivos grupales **como modos de** acceder a los espacios microsociales donde se construye la cotidianeidad de los sujetos sobre los cuales se interviene.

En la Comunicación conjunta 1/12 'Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar' nuevamente citan a Carballeda enriqueciendo el concepto de intervención:

> "Entender a la intervención como forma de generar decisiones responsables donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes donde nuevamente aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que ésta aporta"

La Comunicación 1/17' acerca de la intervención y la autoridad pedagógica',agrega que cuando la intervención opera, hace visible los procesos en sus contextos de producción, conlleva a interrogarse acerca del sentido de lo cotidiano, con miras a transformar una porción de realidad, generando así, un nuevo conocimiento.

Doc. De trabajo 3/10 sobre EDI Carballeda define la intervención en lo social como "una acción básica intersubjetiva y fuertemente discursiva. De allí que **la palabra, la mirada y la escucha** sigan siendo sus elementos más sobresalientes"

En el nivel de educación primaria, aquellos documentos que dan a conocer el paradigma de la intervención a docentes es la Com. Conjunta 1/12 "Guía de Orientación para la Intervención en situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar" recién citada; El documento/09 "diagnóstico participativo, una propuesta para el **mejoramiento de las prácticas institucionales**" que si bien no menciona el término intervención, plantea una lógica de planificación estratégica en el mismo sentido: " en suma, el diagnóstico es participativo cuando una diversidad de actores interdependientes , decididos a resolver situaciones problemáticas y/o conflictivas comunes, generan un proceso de reflexión crítico sobre la realidad que desean transformar y asumen diferentes grados de involucramiento y compromiso en el curso de las acciones de cambio". El equivalente a este documento en la modalidad PC y PS es la Comunicación Conjunta 1/10.

Tanto sea en el Nivel Primaria o Modalidad, el Consejo Federal de Educación[11] elaboró resoluciones que avalan el sentido del material citado:

Resolución CFE 239/14 Anexo 2

'Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención para los equipos de apoyo y de orientación escolar en el ámbito educativo':

[11]El CFE es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> “Los Equipos de Apoyo y de Orientación Escolar trabajarán desde una perspectiva institucional tendiente al sostén de las trayectorias educativas a través del fortalecimiento de los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes. Se alejarán de una mirada centrada en el déficit de los sujetos… Esta perspectiva no se centra en el individuo como unidad de análisis, el foco está puesto en las relaciones y las situaciones donde los sujetos se vinculan, con encuadre de trabajo propios del ámbito de la educación.”

Resolución CFE 217/14

Es aquella que da cuerpo legal a la Comunicación Conjunta 1/12 y que en su texto alerta sobre que “no se trata de un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de la escuela”

Luego de la lectura de este último material me interesa señalar lo siguiente:

Se percibe un esfuerzo en articular la normativa con elementos teóricos en la temática de la intervención favoreciendo con esto mayor claridad.

Se trata de una intervención que incluye elementos de acción intersubjetiva, basada en situaciones y relaciones, ocupada en la cotidianeidad de los sujetos, en visibilizar, interrogar, de manera colectiva, las situaciones problemáticas.

En la producción de normativa y recursos pedagógicos del Nivel de educación primaria se visualiza una menor referencia a la temática de la intervención.

En la modalidad de PC y PS continúa vigente (2017) la perspectiva de la intervención en un sentido de transformación.

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación es explorarlas representaciones sociales que se ponen en juego entre docentes e integrantes de Equipos de Orientación Escolar alrededor de la orientación y la intervención en contextos escolares.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar cómo interpretan los docentes y los integrantes de Equipos de Orientación Escolar los conceptos y prácticas de orientación e intervención en contextos escolares.
- Identificar cómo se configuran y tramitan los temas y problemas escolares desde el punto de vista de la intervención institucionaldesde los docentes e integrantes de Equipos de Orientación Escolar.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- identificar las condiciones sobre las que las prácticas de orientación e intervención tienen lugar.
- Examinar Documentos de Apoyo y Normativa vigente de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, del Nivel Primario, y de elaboración conjunta, que guarden relación con la temática en referencia.

3. TIPO DE MÉTODO Y DISEÑO ELEGIDO

Por el carácter del tema a abordar, se trata de un estudioexploratorio/descriptivo, cualitativo, con muestra intencional de actores, no probabilística por cuanto los criterios preestablecidos del investigador hacen que no todos los elementos de la población tengan las mismas probabilidades de ser elegidos (Sampieri 1991). En este caso, estos criterios permiten un análisis de la realidad social. La intencionalidad de la muestra está basada en que sea heterogénea y accesible. Diseño no experimental.

4. UNIVERSO

Se eligió el Distrito (Partido) de La Matanza por cuanto el acceso al mismo está facilitado por constituir la zona de trabajo de quien realiza este estudio.

El Distrito de la Matanza cuenta con una gran cantidad de escuelas primarias de gestión estatal que son aquellas que interesan a los fines de este trabajo dado que un alto porcentaje de ellas posee en su planta orgánica funcional Equipos de Orientación Escolar.

5. CARACTERIZACIÓN

El partido de La Matanza se ubica en el centro oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) siendo el más extenso entre los partidos que conforman el llamado Conurbano, extendiéndose hasta el “tercer cordón” del Gran Buenos Aires.[12]Esta subdivisión en tres cordones y los criterios ara esta subdivisión son construidos por el Municipio de La Matanza en el PELM[13](acceso a los servicios, recaudación impositiva, niveles de ingreso entre otros).

Además de su extensión, se trata del distrito más poblado de toda la provincia de Buenos Aires. Según datos del Censo2010 la población total es de 1.775.816 habitantes siendo su densidad (hab./km²) de 5.394,0.

[12] Se trata de tres cordones socioeconómicos. Para más información http://www.lionelmontiel.com.ar/p/la-matanza.html

[13]Plan Estratégico de La Matanza.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

El partido está dividido en 15 localidades entre las cuales, he considerado siete, sobre la base del criterio de heterogeneidad. Se trata de las siguientes localidades: Lomas del Mirador, San Justo, Ciudad Evita, V. Madero, V. Celina, Laferrere y R.Mejía.

Algunas características de este extenso partido es que se trata de un municipio multifacético en el que conviven barrios residenciales (R. Mejía, S. Justo, Tapiales, etc.) en contraste con las villas, asentamientos y complejos habitacionales como los monoblocks conocidos como los de Tablada, Barrio Bid, Villegas, una Universidad Nacional, bolsones de marginalidad y un polo industrial en construcción en la zona de Virrey del Pino y en Laferrere. Se han instalado muchos barrios de manera precaria en las zonas más despobladas desde el km 40 al 46 en contraste con las casas quintas y barrios privados que se presentan en el distrito. Según el estudio titulado "Especialización industrial y empleo registrado en el Gran Buenos Aires", en el partido de La Matanza se registra un 20% de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

6. MUESTRA

En una búsqueda cualitativa, nos preocupamos menos por la generalización y más por lo específico y abarcador de la comprensión.

Desde ese lugar, los criterios elegidos para la muestra fueron: privilegiar los grupos para las entrevistas y observación, considerarlos en número suficiente para permitir una cierta reincidencia de las informaciones y, entender que en su homogeneidad fundamental el conjunto de informantes puede ser diversificado para posibilitar la aprehensión de semejanzas y diferencias.

Considerando lo anterior, y tomando a de Souza Minayo (1995:89) el número de personas es menos importante que la insistencia de ver la cuestión bajo varias perspectivas, puntos de vista y de observación.

Unidad de observación:

Doce (12) escuelas primarias del Distrito de La Matanza. Se consideraron las distintas áreas en línea con el criterio de heterogeneidad.

La elección de las escuelas que me habilitó la entrada a las mismas la realizó una autoridad competente del nivel central, respetando el orden jerárquico. En este caso quedó a criterio del Inspector Jefe distrital.

Las diferencias de las comunidades dentro del mismo partido son significativas; así, existen comunidades con IVS (índice de vulnerabilidad social) muy alto, comunidades semirurales, comunidades con bajo IVS.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

El total de sujetos a entrevistar fueron: 10 docentes y 11 integrantes de Equipos de Orientación Escolar de Escuelas Primarias del Partido de La Matanza. En cadaárea se trabajó con dos escuelas; en una de ellas, la entrevista se llevó a cabo con dos docentes (entrevista individual) y en la otra con dos miembros de EOE (entrevista individual). Esta mecánica se aplicóen la mayoría de las escuelas que forman parte de la muestra. La elección de entrevistadas/os fue según criterio del directivo, puerta de entrada a la institución.

CUADRO DE CONFORMACIÓN DE MUESTRA

Escuela/Área	Entrevistas	Cantidad
Ramos Mejía	Docentes	1
Ramos Mejía	Integrantes EOE	2
Cdad. Evita	Docentes	2
Cdad. Evita	Integrantes EOE	2
Laferrere	Docentes	1
Laferrere	Integrantes EOE	1
Villa Celina	Docentes	2
Lomas del Mirador	Integrantes EOE	2
San Justo	Docentes	2
San Justo	Integrantes EOE	2
Villa Madero	Docentes	2
Villa Madero	Integrantes EOE	2
Total		21

7. FUENTES DE RECOPILACIÓN DE DATOS

Normativa y Documentos de Apoyo. Consideré todos los materiales que aparecen en el portal oficial de la DGCyE dando por entendido que el criterio de inclusión de estos materiales en este portal es su vigencia en las políticas educativas actuales y no el año de elaboración del mismo.

8. INSTRUMENTOS

Técnica de entrevistas semiestructurada para los distintos actores. Las entrevistas contaron con una guía de preguntas con ejes de indagación comunes lo que permitió comparar las respuestas obtenidas (Ver Anexo). Además, permitieron identificar unidades de sentidoque remiten a un modo de decir yque guardan relación con los conceptos que orientaron el estudio.Este tipo de entrevista me permitió entrar en un clima más parecido al

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

diálogo y en ese marco pudieron aparecer fragmentos discursivos que enriquecieron respuestas de los ejes de indagación.

Algunas consideraciones previas en el uso de la entrevista tales como el anonimato, la explicación de los motivos de la investigación en lenguaje de sentido común, el señalamiento de que no se trata de un cuestionario de respuestas correctas e incorrectas sino de las opiniones propias, encuadraron el trabajo con la entrevista.

Se realizaron dos entrevistas piloto: una a maestra y otra a integrante de equipo a fin de probar si el trabajo con esa guía de preguntas posibilitaba indagar los objetivos propuestos. Ambas entrevistas no formaron parte de la muestra.

9. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la recolección de datos a partir de las entrevistas, fue necesario en primer lugar acercar al Inspector Jefe distrital de la DGC y E en La Matanza el propósito y detalles del trabajo de campo de la investigación. Sobre la base del criterio de heterogeneidad de la muestra es que me fueron habilitadas las escuelas que figuran en este estudio.

A partir de ahí, comencé a contactar a los equipos directivos de las escuelas señaladas previa carta de presentación aclarando el problema a investigar y que el objetivo era sondear opiniones y no conocimientos. En general la propuesta fue muy bien recibida; solicité a los equipos directivos que previamente se les diera a conocer tanto a las docentes como a las integrantes de equipo, la carta de presentación para contar con un mínimo de interés y disponibilidad de su parte. Se negociaría con los docentes aquellos momentos que tuvieran 'libres' (hora especial) dentro del horario escolar. En el caso de los equipos de orientación, los directivos me daban sus horarios para poder contactarlos luego de manera telefónica. Al interior de los equipos decidían quiénes estaban disponible para ser entrevistados.

En un solo caso tuve que tomar nota en el curso de la entrevista dado que la docente prefirió no ser grabada. Cabe agregar que, en ese caso, la instancia previa de poner en conocimiento a los docentes por parte del equipo directivo tal lo acordado, no había tenido lugar. Frente a la posibilidad de postergar el encuentro, la directora prefirió darle curso en ese momento, cuestión que probablemente tuvo efectos en la negación de esta docente a la hora de ser grabada.

En este punto me interesa aclarar que las entrevistas me permitieron acceder a cierta intimidad en la tarea diaria y a las interpretaciones personales sobre los fenómenos de interés para la investigación (Sautu y otros 2005) más allá de las respuestas de carácter formal o de ciertas evasivas que pudieran aparecer en ocasiones. Siempre hubo la posibilidad de volver sobre puntos que pudieran aparecer confusos tanto fuera para la entrevistadora como para la entrevistada. En ese sentido las condiciones (encuadre

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

señalado ítem anterior) para que la entrevista tenga lugar es clave. La flexibilidad, propia de este tipo de entrevista semi estructurada pudo desplegarse, bajo esas condiciones.

Dado que el estudio focalizó su atenciónen las representaciones sociales, la estrategiade análisis fue la interpretación de las voces y observaciones de lo registrado durante la entrevista (Sautu, 2005). Junto con la categoríaanalítica 'representación social', se construyerondimensiones a partir de interrogaciones elaboradas en el proceso de construcción teórica.

> "Se entiende por categoría analítica aquellas que retienen históricamente las relaciones sociales fundamentales y pueden ser consideradas luces para el conocimiento del objeto en sus aspectos generales." (De Souza Minayo, 1997)

Se utilizó la estrategia de triangulación de los instrumentos y las fuentes: los datos relevantes generales respecto de la especificidad de cadazona, los relatos de los distintos actores yla indagación en la normativa y documentos oficiales.

Las entrevistas fueron *desgravadas* y luego ingresadas a una base de datos del programa "Atlas Ti". Este es un programa que facilita el análisis cualitativo a partir de la organización y codificación de los datos brutos ingresados en la base. Es un programa basado en la teoría fundamentada de Glasser y Strauss que tiene que ver con construir teoría a partir de los datos analizados; una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptuar.

El análisis y la relación entre todas estas fuentes e instrumentos permitió avanzar en complejidad.

La razón de este abordaje radicó, siguiendo a Denzin, en la *vigilancia interna* que implica este modo dentro de la metodología cualitativa (citado en de Souza Minayo).

10. RELEVANCIA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La relevancia de este estudio ha sido conocer a través de las voces de los actores un aspecto no estudiado hasta acá que lo constituye los conjuntos de nociones, creencias, actitudes con los que docentes y equipos de orientación definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. En el caso de este estudio, este conocimiento puede aportar para una mejor elaboración conjunta de los procesos diversos que tienen lugar al interior de las escuelas.

En ese sentido este estudio puede aportar a la idea de un cambio de paradigma de las prácticas.

La limitación más importantes del presente trabajo tienen que ver con la imposibilidad de generalizar los resultados, debido principalmente, a que los criterios de selección y el

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

tamaño de la muestra no permiten que ésta pueda ser considerada representativa de la población.

IV. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para organizar el análisis, identificaremos los fragmentos discursivos con el número de la entrevista (E1, E2) dado que en algunas instituciones son dos las entrevistadas; el cargo que ocupa al interior de la institución (Maestra, integrante de EOE), y la localidad en la que desempeña su trabajo.

El análisis de las entrevistas lo realizo a partir del recorte del problema en tres dimensiones, construidas y anunciadas, en el final del apartado de la presentación y que desarrollo a continuación:

1. LA NOMINACIÓN. Cómo se nombra a la práctica y que significado se le atribuye..

Para el análisis de las entrevistas y deteniéndonos en la pregunta de ¿qué es la orientación?, advertimos la referencia que de distintas maneras se hace al concepto *gabinete.*

> "*Los directivos pueden hacerla (la orientación), también el gabinete*"(E2- maestra-C.Evita)
>
> "…*hace dos años, mi compañera tenía que dar reproducción sexual y entonces trabajaba con gabinete*..." (E2-maestra-C. Evita)
>
> "*cuandohay problemas se trabaja en el gabinete*" (E1- maestra-C.Evita)
>
> "*Después tenemosuna reunión de trabajo, para ver si se está trabajando e incluso el gabinete está entrando en las aulas y a trabajar las jornadas con nosotros*" (E1-maestra-S.Justo).

Desde un sentido críticonos encontramos con reflexiones tales como:

> "*en realidad no queremos ser nada parecido a lo que era el antiguo gabinete, pero a veces con el emergente que se nos presenta terminamos -más allá de que no queremos-…con otro tipo de mirada...*" (E1-integrante de EOE-V. Madero).

No fue fácil encontrar el momento en que la idea de gabinete comienza a circular en el campo educativo. De los materiales consultados, aparece un texto en la revista latinoamericana de psicología que hace equivaler el gabinete a un laboratorio, a un lugar para la experimentación psicológica. La referencia que encontramos data de 1938 de la mano de Carlos Monterrosa precursor de la 'psicología científica y aplicada' en El

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Salvador. Iniciativas similares y en el mismo período en América Latina se registran en países como México y Uruguay. No olvidamos que a principios del siglo xx en el mundo se desarrollaba la psicología experimental, para la cual el comportamiento del individuo puede conocerse a través de la manipulación de variables que pueden influir en el mismo. El control y medición de dichas variables ocurre en un espacio apto para tal fin (laboratorio/gabinete).El saber psicológico acuñado de esa manera -con especial énfasis en pruebas psicométricas- se aplicaba entonces al sistema educativo. Creemos que los desarrollos de Morey Otero en Uruguay, que creó su "laboratorio de psicopedagogía experimental" en 1933, pudo haber tenido impacto en nuestro país, pero sin duda quien fue un catalizador y formador de profesionales en esa línea durante esas décadas y cuyos textos circularon en los claustros académicos, fue el cubano español Mirá y López quién salió de España a raíz de la guerra civil para finalmente radicarse en Brasil.

1.1 DEL GABINETE AL EQUIPO DE ORIENTACIÓN. ¿CUESTIÓN DE ESPECIALISTAS?

En 1948, se crea el instituto de orientación profesional en Buenos Aires que luego, en 1949 se llamaría Dirección de Psicología educacional y orientación profesional.

Han pasado 67 años, las Direcciones han variado sus nominaciones conforme a los cambios de períodos y de objetivos,pero los Equipos de Orientación Escolar, siguen respondiendo muchas veces al mismo nombre (gabinete) y el significante 'orientación' sigue enunciándose desde todos los actores de manera diversa.

¿Las representaciones de maestros y miembros de equipos sobre orientación son uniformes o heterogéneas?

¿*Qué es para vos la orientación escolar*?

"*es una capacitación que debe brindar el Estado*" (E2-maestra-C.Evita)

"yo suelo asesorar mucho en políticas de inclusión, muchas veces orientamos en pos de la inclusión y sin embargo, si el equipo directivo tiene otra visión o maneja otra política educativa, que está en contra de la política educativa actual, hace totalmente lo contrario de lo que nosotros orientamos" (E2-integrante EOE-C.Evita)

"*desde el docente es la recuperación de contenidos. Desde el EOE es acompañar, ayudar, aconsejar en situación problemática para resolver situaciones, buscar soluciones" (*E1-maestra-S.Justo)

"Para mí la orientación tiene que ver con guiar, establecer propuestas, construir caminos, tiene que ver con eso, con la especificidad de la formación que tiene cada uno, desde su lugar poder acompañar, aconsejar al otro … eso todo implica orientar. creo que la orientación forma parte de la intervención, más que al revés... quizás venimos con algo preestablecido de que la intervención forma parte de la orientación, para mí es como al revés, en cuanto a la práctica o en cuanto a la cotidianeidad eh... tratamos siempre de intervenir y orientamos desde esa intervención." (E1-integrante EOE-Laferrere)

"*primero la orientación hacia los docentes… en situaciones para las que estamos preparadas, pero no orientadas",*
"acá el equipo de orientación orienta a familias en algunas necesidades particulares que tienen en los casos de los chicos en que ellos diagnostican que tienen algún tipo de patología, trastorno del aprendizaje se les da el apoyo desde acá y a veces se les sugiere alguna institución pública a la que la familia pueda acceder"
"tengo una nena integrada… el equipo de orientación nos ***asesora*** *a nosotras"*
"contención *cuando los chicos vienen alterados y nosotras no podemos subdividirnos"*
"pasan días que por ahí no están (el equipo)y uno tiene que arreglárselas como puede y siente que uno queda más o menos solita. Muy a la deriva…tampoco atienden todos los días…" (E2-maestra-S.Justo)

"*el orientador escolar tiene que trabajar básicamente con el chico,* ***dándole la palabra****, y supervisando no solo lo que es pedagógico, los aprendizajes sino también entender al sujeto*",
"*orientar al docente y al directivo. No supervisar"*
*"****cuidar los vínculos****. Ser un puente" "A eso me refiero con orientar. Hacer como un pequeño* ***señalamiento****. Dar visibilidad""nosotros orientamos y el otro lo puede tomar o no"*
(E2-integrante EOE-V.Madero)

"indicar el camino *a las familias o a los docentes frente a una determinada problemática"*
"por ahí la orientación es iniciar un tratamiento"
(E2-integrante EOE-S.Justo)

"la orientación escolar es un trabajo que tiene que ver justamente con ***orientar*** *no solamente a los docentes a los chicos y a las distintas personas de la institución en relación a los acontecimientos que van transcurriendo (E1-integrante de EOE-S.Justo)*

"orientar es ***acompañar*** *al equipo directivo, a las familias, al niño para mejorar las trayectorias escolares de los niños" (E2-integrante de EOE-C.Evita)*

"poder ir acompañando, ***guiando*** *y trabajando en equipo todas las cuestiones que surjan en el ámbito de la escuela"*
"en el trabajo cotidiano, el emergente hace que uno se corra muchas veces del ***trabajo*** *este de poder orientar."(E1-integrante de EOE-C.Evita)*

"De eso se trataría, orientar al niño a ver para que lado puede ir su vocación para un mejor futuro y menos fracaso" "eso mayormente se podría realizar en la secundaria"
Frente a la pregunta sobre la tarea del equipo de orientación, responde: "*son apoyo para los alumnos con ciertas dificultades…por ejemplo violencia familiar. Chicos que están con la restricción perimetral."*
(E1-maestra-Villa Celina)

"La orientación para mi es como tener un rumbo, objetivos hacia determinadas situaciones, en este caso la educación. Una dirección para instruir pequeños ¿no? Mejorarlos en otro ambiente de aprendizaje que no es el del círculo de la casa justamente.
Sí, hay que especializarse para orientar también porque nosotros orientamos de nuestra capacidad de maestras, pero también hay un equipo, el OE que también orienta cuando tenemos dificultades del alumno con la familia…osea no

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

intervenimos nosotros con la familia.Interviene el OE en este caso que tenemos un equipo los dos turnos" (E1-maestra-Laferrere, V. Scasso)

"En realidad la orientación escolar la puede hacer tanto el equipo, como los directivos también. Yes más, también puede haber orientación de docente a docente. Si orientar es acompañar… Tratar de trabajar con el otro para intentar mejores resultados, creo que todos podemos orientar en la medida que tengamos un saber, y que veamos una temática de una manera más amplia. Obviamente que hay cargos específicos para eso, se supone que un equipo de orientación tiene profesionales que están formados en ciertas disciplinas que lo avalan y acreditan para hacer la función específica. Creo que, en un sentido amplio, todos nos vamos orientando". (E2-integrante EOE-R.Mejía)

"básicamente considero que la orientación escolar es un espacio de intercambio donde nos posicionamos con el maestro en el equipo de orientación escolar básico a pensar entre todos. No de manera vertical, sino con sugerencias pueden ser mías o de entre las personas que estamos reunidas. Armamos la sugerencia, la estrategia, la orientación" "Cuestiono la idea esa de que desde el equipo vamos a dar respuestas…creo que justamente esa respuesta se construye. En el intercambio es donde se construye; para mí, la orientación tiene que ver más con la construcción".(E1-integrante de EOE-R. Mejía)

"tenemos como dije, nosotros la especificidad de orientar por eso somos un equipo de orientación (risas) pero no somos los únicos que podemos orientar". (E1-integrante EOE-Laferrere)

De lo anterior, podemos extraer distintos significados y sentidos para una misma práctica.

En general maestras y personal de equipos atribuyen al equipo la tarea de orientar.

No obstante, algunas entrevistadas maestras se piensan como orientadoras respecto de sus propios alumnos.

La mayoría de las docentes entrevistadas se ubican como sujetos a ser orientadas ya sea por el 'Estado', por el directivo, por el equipo.

Los verbos que significan a la tarea de orientar son: orientar (definición circular), indicar el camino, acompañar, recuperar contenidos, actualizar (conocimientos), orientar (vocacional), guiar, contención (contener), dar la palabra, trabajar, cuidar los vínculos, señalar.

Como señaláramos anteriormente, y luego de revisar la normativa de las distintas Direcciones de nivel y modalidad a lo largo de estos años, no se encuentra una definición para el concepto de 'orientación'. No obstante, se da por supuesto.

Las representaciones que maestras y miembros de equipo tienen respecto de la práctica de orientar son diversas entre ambos grupos y al interior de cada uno (maestra/equipo).

Por otro lado, también hay elementos comunes intragrupo vinculados a la práctica de orientación que graficamos en los siguientes fragmentos:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"tenemos otra cuestión hoy en día que es lo de incluir, no discriminar capacidades y uno no sabe cómo tratar a los chicos….en eso ***nadie*** *nos orienta y necesitamos que venga alguien a ayudar a esos chicos. Eso es cada vez más ... Antes tenías un nene, ahora son dos o tres. En muchos grados hay una maestra de apoyo hacia ese chico porque nosotros no estamos capacitados para enseñar a un nene que tiene algún retraso madurativo o alguna patología.(E2-maestra-C.Evita)*

"Como ser ellos (el EOE) tuvieron un encuentro por el TGD y ellos te hablan 'porque el TGD esto…y el TGD lo otro' Yo pregunto...¡YO! pero otros no lo hacen ¿qué es el TGD?" (E1-maestra-S.Justo)

"*Yo soy profesora para enseñanza primaria, ese es mi título eso es para mí normal y estos tipos de patologías yo no los se tratar cuando me enseñaron psicología y … estos temas no estaban. Se trataba del cómo un chico aprende de forma general de manera normal. Todos estos inconvenientes que hoy en día cada vez son más en el salón, nadie nos orientó. Ni antes, ni ahora. Pero ahora, la carrera sí tiene. En el profesorado ahora está, en las carreras ahora lo tienen. Antes tenías que hacer profesorado para educación especial."(E2-maestra-C.Evita)*

"*Entonces acá el equipo de orientación orienta a familias en algunas necesidades particulares que tienen en los casos de los chicos en que ellos diagnostican que tienen algún tipo de patología" (E2-maestra-S.Justo)*

Estos fragmentos han sido extraídos de entrevistas a maestras. Por un lado, la referencia a 'hoy en día lo de incluir' remite a la política educativa de los últimos años; en su respuesta, esta maestra apela a una orientación en un escenario de diversidad con una representación gabinetista en tanto espera una práctica de clasificación para desde ahí organizar el vínculo.

Lo común en sus representaciones radica en que las prácticas de clasificar y diagnosticar son pensadas como una tarea técnica y científica propia de un sector especializado.

Estas representaciones sobre la orientación poseen raíces en el paradigma positivista(a la pregunta que es para vos la o.escolar lo remiten a una cuestión científica desde el sentido común)

En estas viñetas destaca una mirada centrada en la dificultad o en la patología. Este planteo es solidario con el criterio de educabilidad, vinculado al momento histórico de su formación, al que una de las entrevistadas hace referencia. Más allá que en su discurso no utilice el término (sujetos educables), las decisiones políticas que se generan desde el proyecto escolar sobre derivación a educación especial o maestra de apoyo, son muchas veces legitimados por argumentaciones psicológicas. En ese sentido, orientar queda en la línea de aportar criterios de educabilidad.[14] La representación que subyace y que es

[14]Baquero, R. centra la cuestión en el dispositivo escolar moderno, en el método (Comeini) y no en el rasgo del sujeto de ser o no educable.
'La educabilidad bajo sospecha'. Cuaderno de Pedagogía, Rosario, N°9

común en estas maestras es de lo normal en oposición a lo patológico en línea con lo educable y lo que escapa a ello pero que debe ser normalizado a un único patrón de identidad.

> *E3: No dan abasto, (se refiere a los EOE) no pueden llegar a orientar, los grados son numerosos y no tenés un nene, tenés 3 o 4 con diferentes capacidades, dificultades. Y después tenés el nene que le cuesta mucho aprender.(ídem)*

En el grupo de miembros de equipo, nos encontramos también con representaciones comunes vinculadas a la práctica de orientación.

> "*nosotros orientamos a los directivos a través de la reunión de equipo escolar básico y son los directivos quienes toman las orientaciones o no""el docente tendría que estar en el aula mientras vos lo hacés (taller) para que él pueda seguir el trabajo. Siempre nosotros hablamos con el directivo para que se quede, pero bueno; después si bajan línea o no…(E1-integrante EOE-V.Madero)*
>
> *"El equipo no es que trabaja solo. Nosotros ´podemos guiar, podemos orientar, pero se trabajó con los actores que están interviniendo; sean porteros, sean docentes que obviamente son los que están día a día con el chico ¿no? es fundamental, sean los directivos. Sí, se complejiza mucho la tarea de los equipos de orientación cuando no hay un trabajo par a par con el equipo de conducción, se hace muy difícil la tarea. (E1-integrante EOE-c. evita)*
>
> *Las orientaciones se dan (a las familias) y como te digo a veces son tenidas en cuenta, a veces no (E2-integrante EOE-S.Justo)*
>
> *"Nosotros no controlamos, no supervisamos. Eso tiene que ser por parte del equipo directivo. Nosotros orientamos y el otro la puede tomar o no". (E2-integrante EOE-V.Madero)*
>
> *"yo oriento a un padre para hacer una consulta u oriento al directivo en relación a una situación y queda sólo en la orientación. El otro decide si se toma o no. El que tiene la decisión final es el directivo. Podemos hacer una reunión, acordar entre todos, pero el que tiene la decisión final es el directivo. A veces nuestras orientaciones quedan en nada ¿Se entiende lo que yo digo?" (E2-integrante EOE-C.Evita)*

Esta recurrencia queda asociada al posicionamiento que integrantes de equipos tienen en su tarea. Creemos que en el posicionamiento no solo intervienen elementos referidos a la formación, experiencia y modo de ser de quienes llevan adelante una tarea; la representación muy fuerte que subyace se vincula con una concepción de poder, de 'lo que baja', de 'la jerarquía'. En palabras de nuestras entrevistadas sería:

> "*Este asesoramiento tampoco tiene peso, nosotros no tenemos una jerarquía como para poder""pero el equipo está intentando hacer, pero no se te da el lugar, debería tenerlo" "nosotros no queremos poder queremos que al menos se tomen en cuenta, se consideren las orientaciones"* (E2-integrante de EOE-C.Evita)

Pareciera que su representación de 'poder' es un atributo jerárquico. Desde esa representación, será el poder de la jerarquía el que dé un lugar al equipoconsiderando sus aportes.

"las políticas educativas van poniendo de moda determinadas cosas que las hace la gente que está en un escritorio, que en su vida bajaron a lo que es un aula por ejemplo" (E1–integrante EOE-S.Justo)

Como en la entrevistada anterior, hay una clara conciencia de la jerarquía y su representación queda asociada al ícono del escritorio, del trabajo intelectual(?) y 'abajo', el aula.

Estas representaciones que hacen a la práctica en general y a un modo de posicionamiento, aparecen también en entrevistadas del grupo de maestras; podríamos decir que son representaciones compartidas entre los grupos:

"Tendría que bajar gente y capacitar" (E1-maestra-S.Justo)

"Cuando trabajamos en primaria, trabajamos los problemas de la escuela para poder solucionarlos o, las cosas que bajan que hay que presentar" (E2 -maestra-C.Evita)

1.2 DE LA GUIDANCE A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. Hacia un estatus Científico.

Los debates que se sucedieron en el campo educativo a lo largo de todo el siglo XX estuvieron cruzados por hacer de las prácticas orientativas, prácticas científicas.

En sus inicios (1930) la actual orientación, según documenta Cobos Cedillo(2010) [15] citando a Bisquerra (p.35) era representada por el término de *guidance* (dirección), el que globalizaba a la tarea y contenía cuestiones relativas a la religión, tiempo libre, amigos, escuela y trabajo. El "*vocational guidance*, se concebía como el proceso de ayuda individual para la elección de una ocupación"

Más adelante (entre década del 30 al 60) fue el modelo de *counseling* el más utilizado debido al aumento de la población estudiantil y al desarrollo de nuevas teorías psicológicas por el papel cada vez más imperante de la American

Psychological Association (APA), cuyo protagonismo sigue vigente en la actualidad. (Álvarez Rojo, 1994 citado por Cobos: 35)

[15] En el estado del arte de la extensa Tesis de doctorado sobre el tema del orientador, Cobos Cedillo toma autores en su mayoría de España, resto de Europa y Norteamérica.

El debate estuvo atravesado por discusiones teóricas que fueron otorgando un estatus científico a esta práctica.

Elvira Repettoreferente en el área de orientación en España, definía a la práctica de orientación como *"La ciencia que estudia el proceso y el resultado del aprendizaje afectivo del hombre, que posibilita el desarrollo y el cambio constructivo de su personalidad".*(Citada en Cobos: 40)

La discusión llevó a consolidar lo que hoy se conoce como *orientación educativa*. Dice Cobos:

"…cuando se habla deorientación psicopedagógica se pretende el desarrollo personal del individuodesde una perspectiva más psicológica y, sin embargo, cuando la orientaciónse denomina educativa, se hace más hincapié en las finalidades educativas relacionadas con la integración social, la autonomía y aspectos como laformación para la ciudadanía, que presentan los procesos educativos"(*ibid*.:41-42). Es en la segunda década del siglo xx en donde aparece el concepto de *orientación educativa* asociado éste a la idea de los fines educativos.

Este proceso a lo largo de toda la escolarización se vale del trabajo de prevención a través de distintos componentes como las tutorías, la formación y orientación laboral etc., en la perspectiva del cumplimiento de los objetivos generales de la educación (*ibid*.:43). El aspecto de las tutorías guarda relación con el hecho que, desde este enfoque, la orientación es tarea de toda la comunidad educativa:

> "como también señalamos en los principios que sustentan la misma, un sector tan importante de ella como es el profesorado también hace orientación y especialmente si tiene encomendada una tutoría. En ese caso, el tutor o tutora orienta y además educa". (*ibid*.:51)

En nuestra investigación, la variedad de las respuestas de docentes e integrantes de equipos en las entrevistas, nos indican que aquellas definiciones elaboradas en otros tiempos y latitudes no son necesariamente compartidas por actores locales.

> *E16: Tendría que ser orientación escolar, pero terminamos haciendo un montón de otras cosas. La tarea específica tendría que ser orientar a los directivos, orientar a los maestros, a los profesores, a la comunidad y trabajar en el área taller sistemático, que nos atraviesa … ¿no?pero bueno, el emergente es tan grande que todo el tiempo estamos sorteando entre el ´paradigma de gabinete y equipo de orientación escolar.(E1-EOE- V.Madero)*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"Acá la asistente social suele visitar mucho las casas de los chicos por ausencias, por problemas familiares, si algún niño viene golpeado. Ella conversa mucho con los padres".

Para Rascován (2013:188) el concepto de orientación educativa fue el que más consenso generó en algunos países de Latinoamérica y del mundo. Sin embargo, como autor local interesado en este campo desde hace años, avanza hacia un planteo contextualizado en nuestra realidad en este siglo xxi con nuevos signos. Este enfoque, dice Rascován "se propone confrontar con las concepciones de orientación educativa que se presentan 'neutras' desde el punto de vista ideológico y alejado de toda reflexión sobre la cuestión de las finalidades sociales que persiguen…

"Trabajamos mucho con las familias. También ahí hay otro problema: por lo general acá en esta zona hay muy muy pocos recursos y muchas veces tenemos que acompañar al hospital, no saben viajar, no tienen el dinero. Para comunicarnos también, nosotros llamamos desde nuestros teléfonos porque la mayoría tiene celular. O tenemos que ir a buscarlos. Muchas veces las entrevistas las hacemos en la casa porque viven muy lejos o, si llueve no llegan los chicos porque se inunda todo". (E2- integrante EOE-C.Evita)

"Este saber crítico tiene objetivos emancipadores que deberían constituir el pilar de las prácticas de la *orientación*" (*ibid.*:195). "Desde nuestra perspectiva se trataría de una *orientación* que *no* orienta (en el sentido de no definir una dirección preestablecida desde un lugar de saber, es decir, desde un lugar de poder que anula al otro), sino que sea capaz de sostener la singularidad y el protagonismo de los sujetos, de los grupos y de las instituciones en la definición de sus propios problemas y en la búsqueda colectiva de las alternativas para abordarlos y superarlos."(*ibid.*:197)

Creemos que este modo de mirar el estado actual colabora para una definición y una concepción de la orientación que nos acerca notablemente a lo que en páginas anteriores anunciara como la *intervención*.

En este apartado, que toma a la dimensión de la nominación (sobre cómo se nombra a la práctica y qué significado se le atribuye), me he explayado sobre la orientación por ser un significante de mayor historia en el ámbito escolar.

El significante Intervención, que también nombra a una práctica, con menor historia en el ámbito escolar, también fue mencionado en algunas de las entrevistadas tangencialmente en este apartado.

No hay un solo modo de nombrar y de significar a la intervención. A lo largo de este trabajo, desde su marco teórico como desde las entrevistas, aparecen distintas menciones a ella: la intervención (sin más) modo predominante de nombrar en maestras e integrantes

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de equipos, la intervención en lo social y la intervención institucional (estos últimos nombrados en documentos).

Lo que desarrollo a continuación, profundiza sobre esta cuestión en lo que a sus nombres remiten, pero fundamentalmente en cómo se ponen en juego en la escuela.

Como decíamos en la presentación, el recorte en dimensiones tiene algo de lo esquemático y ha sido una decisión metodológica. En los hechos, se condensan en una estructura: la práctica.

2. TRAMITACIÓN DE LOS PROBLEMAS EN LA INSTITUCIÓN

Es habitual escuchar al interior de las instituciones educativas y las entrevistas así lo confirman, que muchos docentes y miembros de equipos hablan de 'intervenir' en un sentido laxo:

> *"Acá al principio de año se habló con cada docente, hicimos reuniones con cada docente y directivos. Nosotras con cada chico. Ahora vamos, más bien atendiendo situaciones en las que tuvimos que intervenir, vamos trabajando con el docente"(E1-integrante EOE-C.Evita*)
>
> *"Cuando un nene tiene problemas de aprendizaje, cuando un nene falta, intervienen también (el equipo)" (E1- maestra- C. Evita)*

¿Qué es para vos intervenir, el trabajo conjunto, al que hacen referencia algunos documentos actuales?

> *"Que no pase por una sola mano el alumno, sino que puedan intervenir todos. Quizá alguno no lo necesite, pero otros sí. Está bueno que todas las personas que trabajan en la institución se hagan cargo de los chicos". (E1-maestra-V.Madero)*
>
> *"El año pasado se trabajó juntando a nenes de ciclo en el área de lengua y en el área de matemáticas a fin de compensar a algunos nenes q por ahí tenían ciertas dificultades, entonces los dividimos de otra manera, los dividimos de acuerdo a las dificultades q presentaran. Entonces eso también fue un trabajo enconjunto" (E2-maestra-V. Madero)*

La lógica predominante en ambas entrevistadas es la de un sentido común que hace foco en lo que para ellas resulta 'trabajo conjunto', o mejor dicho, la representación que tienen al respecto. En el segundo fragmento '*el año pasado*…' llama la atención incluso que en su discurso se reivindican viejas prácticas como es el 'compensar las dificultades' sin que aparezcan nuevas preguntas.

Por otro lado, tras una expresión que puede ser políticamente correcta "los alumnos son de todos" pueden subyacer representaciones sobre *¿de quién es el alumno*? Como la siguiente:

“Por ejemplo hace dos años mi compañera tenía que dar reproducción sexual (taller de ESI) y entonces trabajaba con gabinete…yo lo vi desde afuera, pero sé que intervino gabinete, dirección…ella iba comentando lo que iba haciendo, como no era mi grado… (E2-maestra-C. Evita)

Resulta llamativo el “mi”, puesto que no se trata de una posesión, pero es una representación que remite a un tipo de dispositivo que es el grado, con un saber profesional con que se ha pensado la programación didáctica y que ha sido transferida al docente.

“Para poder instalar otro tipo de intervención, me parece que es mucho más productiva la intervención donde nos podemos comunicar. De hecho, acá nosotras entre las tres no podemos coincidir en los horarios salvo un día que es hoy, buscamos un día como para estar las tres. Nos vamos llamando por teléfono, circula la comunicación, no así con el equipo directivo.” (E1-integrante EOE- C. Evita)

En este último fragmento, la entrevistada repara en que una nueva práctica (que no la hay) necesita de ciertas condiciones para instituirse.

“No es que uno entra al salón y dice: vas a hacer esto y esto. Eso sería una bajada de línea…. Del intercambio se puede modificar la estrategia y se puede repensar. Lo que viene de ambas partes es la construcción del problema y el resultado de la estrategia implementada. Estoy hablando del equipo, de las intervenciones que hacemos desde el equipo.”(E1-integrante EOE -L. del Mirador)

Aparecen conceptos como son la construcción del problema y la evaluación conjunta que refleja una práctica de tipo colaborativa, constructivista más en línea con una epistemología de la complejidad. Podría decir, su discurso muestra un carácter científico de la tarea que desarrolla, no obstante, pareciera que queda acotada a los límites del aula.

En otros casos, la intervención es entendida más como una noción que como un concepto:

"En realidad no, se van evaluando las situaciones, o por ahí frente a una determinada situación donde nosotros hemos intervenido y por ahí no ha dado resultado esperado, entonces una de las estrategias es convocar a alguien del equipo directivo para que también participe con la entrevista con determinada familia, pero no hay jornadas para esto” (E2-integrante EOE-S.Justo)

La intervención queda representada desde el lado de la ‘acción’ a diferencia de la orientación, más asociada a la palabra:

“…por ahí ante tanta demanda pasa que estamos trabajando con una situación puntual con algún nene y viene una demanda que vos decís: bueno vamos complicados y corre por ahí la mirada en esa situación, que no quiere decir que después no retomemos, pero primero tenemos que intervenir en una situación complicada, heavy.” (E1-integrante EOE- C.Evita)

"Intervenir me suena a poder detenerse en cierta situación y poder accionar o hacer algo para poder cambiar en función de ese pensamiento donde se quiere llegar…intervenir requiere accionar, posicionarse en algún lugar, establecer un punto como un corte en ese momento y poder accionar en función de lo que uno quiere.Para mí la intervención tiene que ver con eso, con hacia donde quiere uno llegar o hasta donde, con algún objetivo específico. (E1-integrante EOE-Laferrere)

En el fragmento anterior se trataría de una acción asociada al pensamiento que aparece en la figura del objetivo.

En ocasiones directamente no forma partedel discurso del docente…*"qué es intervenir?" (E2-maestra-C. Evita)*

2.1 INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL

En los comunicados de la modalidad señalados, vemos que la mención de *la intervención* no ha sido tomada al azar; contiene una idea con un propósito específico que tiene que ver con el trabajo conjunto y la creación de dispositivos específicos de intervención. La influencia de Carballeda, autor citado en algunos de estos documentos, es lo que observo como un giro para la comprensión de lo que podría constituirse en una práctica al interior de las escuelas en la actualidad.

Como anticipara en el apartado de enfoque conceptual de este trabajo, es propósito profundizar en los operadores teóricos que este autor propone.

Carballeda plantea la 'intervención social' frente a problemáticas socialescomplejas, como un campo de conocimiento en tanto saber que seconstruye a posteriori de la experiencia. La experiencia de la intervención dice Carballeda, permite una visión de la práctica signada por la noción de *acontecimiento* teniendo en cuenta que éste, está en lo que sucede, nos inventa ynos espera" (2008). Carballeda hace prevalecer el costado de transformación en las prácticas. Intervenir, pero no para 'volver todo al mismo lugar'; intervenir de la mano del acontecimiento el cual genera nuevas demandas para desde allí acceder a nuevas respuestas.

Lewkowicz (2006) uno de los autores citado por Carballeda en sus textos, retoma uno de los momentos de construcción del concepto de acontecimientode la mano de Michel de Certau a propósito de los hechos ocurridos alrededor del 'Mayo francés'.[16]

De la lectura de estos autores, el acontecimiento guarda relación con lo nuevo. Veamos que estatus tiene lo nuevo en esta línea de pensamiento. Dice de Certau:

[16] '*Tomar la palabra'* se titula el texto de M. de Certeau. El autor ubica a la toma de la palabra como el acontecimiento de ese momento histórico. "es la palabra prisionera la que se ha liberado" dice; liberado de una estructura que mantiene integrados o encerrados a trabajadores, estudiantes y obreros en un sistema que les fija el funcionamiento.
De Certeau, Michel, La toma de la palabra y otros escritos políticos, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> “Una especie de fiesta (¿Cuál liberación no es una fiesta?)…una fiesta enlazada, pero no identificable con los juegos peligrosos de las barricadas o con el psicodrama de una catarsis colectiva. Algo nos sucedió. Algo se agitó dentro de nosotros” (1995:40).

Por si no ha quedado claro:

> “La novedad permanece opaca pues tiene la forma de una emergencia inesperada” (*ibid.*: 45).

Lo nuevo que tiene esa cualidad de liberar, y que plantea un impasse susceptible de ser tomado o regresado a una situación anterior, lo es en el marco de una estructura, de un imposible estructural dirá Lewkowicz.

Si lo pensamos desde el plano de la estructura de la escuela, podríamos decir que lo nuevo permanece opaco (nuevas familias) hasta que se libera planteando un impasse para la institución. Eso que irrumpe como inesperado (nuevas subjetividades), estaba para ser leído y volverlo una situación para ser habitada en los vínculos de la escuela.

En su libro *Pensar sin Estado* (2006), Lewkowicz pone a trabajar los conceptos de trauma, acontecimiento y catástrofe en tanto igual punto de partida, pero diverso modo de relacionarse con lo nuevo.

“La intuición de un exceso nos arrastra demasiado fácilmente hacia consideraciones cuantitativas. Sobre una estructura irrumpe un término excedentario. Puede que no baste la escala que disponen los lugares para albergarlo. La cantidad excedentaria desborda cuantitativamente las cualidades destinadas a incluirla. Pero bien puede ocurrir que sobrevenga un término que, independientemente de su cantidad, acaso ínfima, induzca una cualidad heterogénea. El problema ya no es que no hay lugar suficiente; no hay lugar alguno. El término presentado resulta incompatible con la lógica estructural. El inasimilable exceso cualitativo indica el sitio del acontecimiento. Todas las fuerzas de la estructura se conjugan y conjuran para negar la existencia de una cualidad cuya afirmación les resulta estructuralmente *imposible*. Elacontecimiento es la posibilidad efectiva de ese imposible estructural. Por ausencia de categoría capaz de comprenderlo, el acontecimiento se afirma como nombre. (2006:153)

Vemos cierta conexión entre lo que de Certau sitúa como ‘la novedad que permanece opaca’ y las fuerzas de la estructura que niegan una cualidad que les resulta imposible según Lewkowicz.

“Si el trauma es el impasse en una lógica que trabajosamente repone en funcionamiento los esquemas previos, y el acontecimiento es la invención de otros esquemas frente a ese impasse, la catástrofe induce una resta pura de ser, una especie de disolución en el no ser. (*ibid*.: 154)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Entendemos que pensar las prácticas como intervención tal y como lo planteado por Carballeda, en el sentido del acontecimiento, nos abre a pensar desde una óptica transformadora situaciones que viven en su cotidiano las instituciones escolares. En primer lugar, no todo acontecimiento lo es por su espectacularidad; al menos no es condición. En las situaciones citadas más arriba o en situaciones que podamos analizar que aparecen en el escenario escolar, lo nuevo, lo que sucede, el acontecimiento, irrumpe en tanto no hay lugar para ello en la estructura[17]. Los destinos de esta irrupción tendrán que ver con las prácticas de los actores, en tanto su posibilidad de dejarse afectar por el acontecimiento; esto es lo que en último término quiere decir Carballeda cuando plantea que "el acontecimiento…nos inventa y nos espera". Parte de esta práctica se relacionará con leer y dar visibilidad a aquello que de otro modo cursará de modo opaco o volverá trabajosamente a reponer los esquemas previos.

Pensemos en el 'término', parafraseando a Lewkowicz, delasexualidad al interior de la escuela. La misma tiene una relación con el trauma para el psicoanálisis.

Esa situación constituye un impasse donde intervenir.

Las instituciones escolares conviven con leyes como la ESI, que dan lugar a lo nuevo no porque la sexualidad sea un hecho nuevo sino porque la sexualidad irrumpe como un 'exceso cualitativo'en la escuela (juegos sexuales en la escuela primaria, embarazos en jóvenes, elecciones sexuales del mismo sexo, identidades trans) indicando ahí el sitio del acontecimiento. No obstante, en los hechos, se niega la existencia de una cualidad heterogénea cuya afirmación les resulta estructuralmente imposible a las instituciones escolares. Resultado: una nueva ley dando marco a prácticas que siguen siendo tradicionales.

Por otro lado, las llamadas urgencias, identificadas de ese modo en alguna de las entrevistas, bien pueden ser pensadas en muchos casos como catástrofes tal y como se las ha definido en este trabajo: 'una especie de disolución en el no ser'.Una deriva posible a ese impasse que hemos planteado en el ejemplo anterior.

> "*en estos contextos donde hay muchas carencias surgen cosas todo el tiempo para resolver….situaciones de violencia en todas sus formas" (E2-integrante de EOE-C. Evita)*

En el recorrido que vengo haciendo en esta investigación, piensolo nuevo con la cualidad de lo diferente, esa cualidad heterogénea. Lo nuevo no se decreta; surge de lo mismo, de la repetición o lo aparentemente idéntico (Deleuze). Muchos ejemplosse

[17] Según el diccionario Kapelusz, Irrumpir es entrar con impetuosidad.
Según mismo diccionario, impetuosidad remite a la precipitación; esto es, que una cosa se desenvuelva.

pueden ver enel devenir de las familias y sus vicisitudeseconómicas, políticas, sociales, o en las escuelas habitadas por niños, con afiliaciones diversas que permiten reconocer que se trata de 'las infancias' en un dispositivo escolar. El desafío es enseñar a y aprender de niñas y niños sujetos en constitución.

> "se trata de separarse de esa cristalización construida artificialmente que conlleva la pérdida de la idea de movimiento de la constelación de tramassociales donde se interviene."(Carballeda, 2010:52) "…construir (la intervención) a partir de la dinámica, de la movilidad que genera el diálogo entre sujeto, cultura e identidad" (*ibid*.)

Creo, de la mano de estos autores, que es esta cristalización que opaca la novedad, la que provoca la aparición de lo que se califica como emergente inesperado. Lo que no se espera, lo que está por fuera de la trama de relaciones estructuradas, aparecen como extemporáneo, raro, peligroso.

La sumatoria de elementos (categorías, saberes, analogías y diferencias) se hace presente en los distintos espacios, territorios y sujetos en los que la intervención actúa, atravesándolos…y generando desde allí nuevas representaciones y construcciones (*ibid*.:55).

Al fin y al cabo, las RS son entidades que definen situaciones y permiten llevar a cabo planes de acción.

2.2 INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

Inicio este apartado trayendo nuevamente a Ardoino y su *venir entre* para encuadrar los conceptos que se suceden a continuación: la intervención constituye"un venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interrogue lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto"

Acordando con esta conceptualización, me parece que estas disciplinas, aportan en sacar los términos de cierta ambigüedad en la que en ocasiones nos vemos inmersos.

Las RS dan cuenta de la distancia entre el discurso académico plasmado en documentos y la práctica cotidiana.

¿Qué utilidad representa saber que los actuales discursos son remitidos a esquemas anteriores?

Estas entrevistas dan cuenta de que la mayoría de las entrevistadas objetivan y anclan las nuevas propuestas 'científicas' contenidas en normativas y documentos de apoyo para volverlas representaciones sociales conservando prácticas anteriores; al mismo tiempo, en menor medida, algunas entrevistadas se encuentran en proceso de resignificación de sus prácticas, es decir, en proceso de producción de nuevas representaciones.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

“Cuesta cambiar la forma de trabajo, pero nos adaptamos lo más bien. Si alguno tiene alguna duda, o algún problema, está bueno… si no se sabe qué hacer con un caso, se amplían las opiniones y lo intercambias con tus compañeras de trabajo, con el equipo directivo, de orientación y entre todos se llegue a una solución, a una respuesta para dárselo a ese problema o a ese alumno o trabajo, o las dudas que vos tengas” (E1 – maestra-V. Madero)

La idea de la ‘solución’ es solidaria con un enfoque lineal,causa efecto; en dicho enfoque, las respuestas están en el saber que porta otro (compañero/equipo/director), un saber que puede ser experto o práctico. En definitiva, las respuestas están. Por ello en la voz de la entrevistada, el ‘adaptarse a las nuevas propuestas’ queda más del ladode acomodar lo nuevo a anteriores raíces, a viejos esquemas representativos que se tienen sobre la práctica de enseñar, más que a interrogar lo cotidiano para producir un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido.

“la escuela es inclusiva, antes no sé si los mandaban a otra escuela o donde estaban todos estos niños?” (E2-maestra-v. madero)

Ardoino habla de interrogar lo cotidiano (Comunicación conjunta 1/12) clave en el tipo de intervención que se propone. Ciertamente se trata de una interrogación para producir un conocimiento nuevo, no a modo retórico. Si la pregunta de esta maestra tuviera ese sentido, abriría a otras claves en la intervención propuesta, por ejemplo, a la construcción del problema, a la creación de un espacio para que éste se pueda desplegar con la participación de todos los involucrados en la demanda de inclusión.

Greco y Levaggi (*sf*) plantean que la apertura a múltiples voces y la preocupación por los espacios vuelve institucional una intervención. Construir el problema tomando en cuenta la(s) demanda(s) no para resolverlo sino para abrir a nuevas preguntas y avanzar en mayores niveles de problematización, agregan las autoras.

Varias de las entrevistadas hacen referencia a la ‘problemática’ pero en una perspectiva de demanda hacia los alumnos o sus familias. En los integrantes de equipos quizás esa demanda es hacia los directivos, hacia el ‘sistema’ que las obliga a concentrarse en el emergente.

Desde una perspectiva de intervención institucional, se trataría de desplazar esas miradas hacia los espacios, las formas de enseñanza, la organización, sujetos en medio de relaciones, en contextos y situaciones.

3. CONDICIONES

Anteriormente nos referíamos a la Representaciones Sociales como uno de los elementos que condicionan las prácticas. Es decir, de alguna manera lo que pensamos y lo que sentimos puesto en imágenes, expresado en creencias, en actitudes, respecto de nuestras prácticas en el contexto actual son verdaderas condiciones, dan cuenta del estado por el cual las prácticas en la escuela son lo que son. Nos hemos referido a las RS sobre orientación y sobre intervención, que ya en sí condicionan a las mismas.Quiero agregar a lo ya dicho tres elementos que por su recurrencia en las entrevistas y por su carácter según entiendo operan como condición en el despliegue de las prácticas.

Estas recurrencias son:

El tiempo, el espacio y los dispositivos.

3.1 TIEMPO Y ESPACIO

"En algunas escuelas el equipo de orientación escolar ha pedido a inspectores parar la pelota, parar las clases y hacer una reunión con los docentes. Depende cada escuela y cada problemática."(E1-integrante de EOE-V.Madero)

"A mí me encantaría tener en primer lugar mucho tiempo para poder leerlo entero (Diseño curricular). Es muchísimo, es largo, tenés que tener tiempo real. Uno trabaja en la escuela, es ama de casa, tenés chicos, problemas chicos, grandes en la vida cotidiana." (E1-maestra-C. Evita)

"Y después tenés el nene que le cuesta mucho aprender. Entonces necesitas dedicar un tiempo mayor" (E2-maestra-C.Evita)

"A veces es difícil llegar a leerlo, es mucho. En mi caso, yo tengo 3 escuelas;en la mañana, tarde y noche. Vuelvo a las 10 de la noche a mi casa. También estoy estudiando además de los cursos…y el que mandó Nación que es virtual. Trabajo de lunes a lunes." (E1-maestra-Sn.Justo)

"Nos juntamos a veces fuera del horario de trabajo para leer" (E2-integrante EOE-C.Evita)

"Acá es imposible (leer material)"(E1-integrante EOE-C.Evita)

"Si hay que esperar, cada uno tiene sus propios tiempos en esto, esto no significa no hacer. Por ahí es esperar, pero acompañando." (E2-integrante EOE-S.Justo)

Distintos fragmentos de maestras e integrantes de EOE en donde el tiempo es un condicionante para el ejercicio de mejores prácticas. Al mismo tiempo, en las citas de integrantes de EOE, se percibe un intento de hacer algo con aquello que hace límite.

"Cuesta buscar el lugar donde puedan confluir el equipo de orientación, el equipo directivo y el docente. Cuesta generar ese espacio. Pero insisto siempre es el equipo de orientación el que trata de estar mediando y el que dice …estamos todo el tiempo

tratando de convocar y uno depende de la voluntad del otro." (E2- integrante EOE-V. Madero)

El espacio es un lugar a crear no exento de tensiones

"Cuesta que se sostenga (el espacio). Nosotros siempre decimos lo mismo; pecamos de demasiado democráticas, hasta que, si hay que tomar una decisión, la tomamos. Desde nuestro lugar tratamos de tomarla, siempre y cuando sea en beneficio de los chicos… Pero sí, el otro tiene su tiempo y su ritmo. Siempre y cuando no estemos hablando de una situación que requiere intervención y el que se complique es el pibe." (idem)

Para esta entrevistada, espacio y tiempo están en una relación de reciprocidad. Sin embargo, la intervención, queda asociada a la acción, superando los límites de las coordenadas espacio y tiempo. Esta es una contradicción en su práctica

"…Si podemos debatir y podemos discutirlo, bueno yo tengo que dar tiempo. Yo vengo con un proyecto que para mí es muy bueno y trato de que el otro participe. Si no quiere no lo puedo obligar. Yo puedo convocarlo, lo que no puedo es obligarlo porque el otro, automáticamente aparecen las defensas y lo toma como imposición y automáticamente se te cayó el proyecto porque no lo va a realizar." (ídem)

Si bien espacio y tiempo son condiciones para crear en el fragmento citado, en el dispositivo hay una separación jerárquica de los saberes significado en su discurso como lo '*muy bueno'*de un lado y '*las defensas*' del otro.

"A veces, por ahí no están dadas las condiciones, el docente no puede venir, el directivo no está, pero en general se trata de hacer (intervenciones conjuntas)." (E2-integrante de EOE-R.Mejía)

Dados este tiempo, este espacio, este dispositivo, la práctica se desarrolla en estos términos: no hay tiempo, no hay espacio, hay dispositivos que como veremos a continuación, son de grado y trabajo compartimentado con derivación a distintos actores según la problemática no vuelva a su cauce de normalidad[18]. Cabe destacar que el tiempo y el espacio al que hacen referencia en las entrevistas sería para el intercambio y para la lectura. El dispositivo no favorece entonces ambas posibilidades siendo privilegiado el dispositivo que he nombradodispositivo tradicional. Se juega una tensión de una práctica de normalización en un contexto que ha dejado de ser normal. Es probable entonces que la queja por el tiempo y el espacio sea tal en tanto encubre (y no tanto) un reclamo por un orden cronológico pasado. Es probable entonces qué en parte, no crear nuevas

[18]He preferido referirme en estos términos, tomando como en cuenta las entrevistas. Del total de entrevistas, en solo una de ellas, la entrevistada utiliza el término transformar como objetivo de la práctica.

condiciones sea un acto de oposición pasiva frente a este nuevo contexto. No obstante, al tratarse de prácticas sociales, trabajando con otros, este posicionamiento está atravesado por contradicciones las cuales también aparecen en las entrevistas. La creación de nuevos dispositivos para *intercambiar* se constituiría en ensayos para una perspectiva de intervención institucional.

> *"Los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo. Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas. Categorías espaciotemporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas".*

Esta cita, extraída del texto de Zerbino[19] (2008:7), actualiza y pone en el centro la cuestión del espacio ydel tiempo que, invisible, ocupa un lugar en las relaciones sociales y de poder dominantes en la organización de estas mismas categorías al interior de la escuela. Este autor se ocupa,como decíamos en páginas anteriores, de los actuales procesos de segregación deaquello que resulta diferente en la perspectiva de Otro.Este conflicto que se instala en ese encuentro de nuevas configuraciones subjetivas, familiares, profesionales y la normativa que organiza tiempo y espacio, se imbrican en lo que el autor describe como situaciones de alta complejidad.

Las situaciones de alta complejidad se suceden cuando el espacio y el tiempo de una situación dada (trabajo en NNA, migraciones temporales de familias, madres/padres jóvenes, problemas de salud algunos asociados a consumos problemáticos, soledad, violencia, extrema pobreza, desamparo…) entran en conflicto con los formatos tradicionales que organizan la transmisión educativa en las escuelas. Formatos a través de los cuales se intenta abordar estas situaciones y darles tratamiento resultando superficial y derivando muchas veces en la interrupción de las trayectorias. A su vez,la 'tolerancia' como quedó señalado anteriormente, reviste otro carácter, un carácter de segregación, en donde pareciera que tiempo y espacio quedan en suspenso, se tolera, no hay una implicación responsable adulta que configure estrategias contingentes enese tiempo y espacio.

Comparto la visión que este autor tiene sobre lo que habitualmente se escucha en el ámbito escolar como situaciones de alta complejidad: no se trata de situaciones límites per se, tampoco de situaciones nuevas en contextos de alta vulnerabilidad social y económica. Entiendo que lo que termina de estructurar la situación de alta complejidad es la relación

[19]Nos referimos al texto *intervenciones en situaciones de alta complejidad* de Mario Zerbino, sin fecha de publicación, publicado en: Portal por la inclusión. Un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur.

entre dichos factores y el dispositivo escolar. Para decirlo de otro modo, en la escuela los problemas pareciera que se agravan, o, el supuesto de niño/ joven que la escuela espera no existe; la escuela adopta una misión reeducadora según el supuesto de décadas anteriores. En esa imbricación de factores se configura una situación de alta complejidad

> *"Con nuestras intervenciones, lo que nos pasa es que son muy lentas para materializarse ¿no? Nosotros tratamos de adelantarnos a las situaciones, entonces hacemos una orientación pensando en lo que puede llegar a pasar. Cuando el directivo toma otra decisión que, generalmente pasa eso, es contraria, entonces se generan ciertas consecuencias y ahí, nosotros volvemos a orientar, volvemos a hacer otra orientación, pero ya no puede ser la misma porque ya sucedió lo que nosotros queríamos evitar que sucediera." (E2-integrante EOE-C.Evita)*

3.2 DISPOSITIVO

> *"Acá hay un quiebre muy grande en la institución, en subgrupos, en la conducción. No se trabaja a la par con el equipo de orientación." (E1-integrante EOE- C.Evita)*

> *"Nosotros hacemos a principio de año con las chicas del equipo; participa la maestra del grado y el equipo de orientación puede también llegar la directora, la vice también. Este tipo de reuniones se hace, y allí se hace como un tipo de diagnóstico para ver qué grado te tocó, para ver cómo es ese grado, si hay repetidores, si hay chicos pasados de edad, si alguno de los chicos trae alguna trayectoria de algún tema salud por psicopedagógico o problemas de familia, de faltas o de lo que sea. Entonces uno puede ir proyectando lo que vas a hacer durante el año. Después a fin de año también hay un cierre y con las chicas del equipo de orientación estamos en contacto directo, también siempre nos reunimos con ellas por ahí con algún papá o algún nene con su mamá con su papá." (E1-maestra- C.Evita)*

Se insiste en analizar a los alumnos por sobre el dispositivo. Esto es, se apunta a lo que sería la cualidad (repetidor, 'pasado en edad') o a su salud (psicopedagógica, familiar) y no así a la naturaleza del dispositivo que da lugar a fenómenos como las repitencias, la sobreedad etc. (Baquero y Terigi, 1996; Baquero 2002)

Desde esta lógica, se analiza qué hacer con aquellos alumnos a quienes se los conoce por estos atributos en un dispositivo tradicional como lo es la entrevista padre/madre, docente y equipo.

He citado este fragmento porque resulta paradigmático en el conjunto de entrevistas realizadas a ambos grupos en las cuales se mencionan las reuniones de inicio y de evaluación de cierre bajo una lógica similar.

> *"Acá no hay reuniones de equipo, el año pasado había una cada muerte de obispo. No hay intercambio. Según ellos se baja lo que se quiere que hagamos." (E1-integrante EOE-C. Evita)*

> "*En general las reuniones del equipo escolar van…como ser tenemos una al principio de año en la que las reuniones de equipo escolar básico es la que se hace el diagnóstico y clarificamos todo y después si llegan a surgir cuestiones como la*

firma de un contrato para la escuela especial, algún tema con algún chico en particular, si no por lo general las reuniones de equipo escolar básico se hacen con los directivos y nosotros." *(E1-integrante EOE-R. Mejía)*

Un dispositivo como es la reunión de EEB,[20] que en el 2008 fue diseñada y normativizada para reunir a actores de distintas funciones y disciplinas en la perspectiva de un trabajo conjunto para abordar situaciones complejas no desde una sola mirada y arribar así a un pensamiento en términos institucionales, es utilizado de manera ajena a su naturaleza. Se podría decir, que persiste un espacio acotado de intercambio tanto sea en la frecuencia como en los actores involucrados. Esta situación condiciona, pone límite a un pensamiento institucional como es el que queda implícito en la propia normativa.

"…Como ser en la escuela primaria necesitamos una escuela que pueda incluir a los pibes, que les pueda enseñar…Se nota que la crisis es otro tipo de crisis, comparando con el 2001 acá en ese momento los chicos venían a clase sin comer…Pero vienen sin una referencia de un adulto, vienen sin saber contar muchas veces. Como ser hacer un conteo oral, no saben contar una historia.Esta situación para que la escuela pueda salvarla es bastante complicada. También en la escuela secundaria me parece que habría que reestructurarla totalmente.Tiene que ser una escuela interesante para los pibes. Tendría que ser una escuela donde las materias se den en forma de taller. A mí me parece que no les está sirviendo ´porque cada día aprenden menos. No porque no tengan capacidad. Aprenden menos en relación a la propuesta que uno les da. Se están dando propuestas que a ellos les pasa por el costado." (E1-integrante EOE-R.Mejía)

La cita anterior saca el foco del lado de los alumnos tanto sea de primaria como de secundaria para ponerlo en los desafíos que se le plantean al dispositivo escolar actual. Vincula de manera crítica las prácticas con el dispositivo dejando ver que el mismo está sujeto a las condiciones de época.

[20]Disposición Conjunta/08 elaborada entre Dirección de la modalidad y Direcciones de los distintos Niveles cuyos destinatarios son directores, docentes de primaria, profesores y equipo de orientación escolar. En sus ideas centrales destacan: "reconocer el valor de los aportes que cada uno realiza, sostener el compromiso asumido más allá de los cargos, respetar las opiniones, construir en el encuentro con el otro, se transforman en prioridades a la hora de brindar soluciones a problemáticas que afectan a todos."
"Creemos firmemente en la posibilidad de no reducir el trabajo del Equipo Escolar Básico a casos puntuales, dejando de lado la oportunidad de pensar en términos más globales, de poder reflexionar sobre aquellos estados de la vida institucional, de la vida comunitaria, posibilitará anticipar situaciones, prever acciones posibles ante hechos o estados latentes que aún no han hecho síntoma, como así también el planificar de manera conjunta, sobre aquellos hechos que ya se han manifestado."
"Es esta singularidad el elemento esencial para pensar intervenciones complementarias entre *Equipodirectivo*, *Equipo docente*, *Equipo Orientador Escolar* y *demás responsables de la institución*."
"Consideramos que estas reuniones deben ser realizadas con una frecuencia mínima de una vez por mes en forma sistemática…reconociendo la importancia de las Reuniones de Equipo Escolar Básico por sobre cualquier emergente puntual".

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"después lo que se hace a nivel institucional es una presentación donde cada grupo va a plasmar lo suyo en ese momento, lo que estuvo trabajando dentro del aula con la maestra, en la biblioteca, con el profesor de música. Se hacen toda una situación interdisciplinaria, por eso es institucional." (E1-maestra-C.Evita)

Esta cita plantea otra concepción de lo institucional. Una concepción no tanto puesta en el eje de la transformación como los autores citados en este trabajo lo proponen, sino lo institucional basado en la forma, en lo que se muestra; aquello que involucra de alguna manera a distintos actores en distintos momentos y que está más centrado en el producto (muestra, acto, proyecto educativo).

"Gracias a Dios somos una escuela donde nos llevamos bien por lo menos en el turno de la mañana en la tarde no puedo hablar porque no somos de la tarde esta es una escuela en dónde se puede trabajar, hacemos lo que podemos."(E1-maestra- C.Evita)

Una frase que se escucha sobre todo en el colectivo de maestras es esta separación en la convivencia entre los turnos en la vida de las escuelas.

"…hay que pensar nuevas orientaciones de trabajo y nuevos dispositivos lo que nos lleva a proponer un perfil diferente para todos aquellos que trabajan en el campo de la educación y de la salud. Este perfil tiene que constituirse a partir de romper con la separación entre los que piensan y los que ejecutan los diseños pensados por otros; entre los que realizan tareas de ejecución técnica y los que desempeñan tareas de elaboración teórico-conceptual, buscando estrategias que permitan reformular esta separación".(Zerbino,2008:11)

"vos detectás la problemática y te dicen (el EOE): bueno,hacéme un informe!...y que hacemos con el informe? ¿Cómo lo tenemos que redactar?¿qué tenemos que poner? y si nos equivocamos en una palabra y estamos escribiendo cualquier cosa? ¿Qué tipo de informe querés que te haga, te redacte? porque está bien, ellos ya tienen como predeterminado que situación tiene cada chico, que le pasa, qué se yo, pero el informe ¡lo tenemos que hacer nosotras!" (E1-maestra-S. Justo)

Estos nuevos dispositivos y ruptura con esa lógica de separación clásica en las escuelas conduce a Zerbino (2008) al planteo siguiente:

"hablamos de interpelar con nuevas orientaciones promoviendo la necesidad de producir subjetividad ahí donde antes se producían 'planillas''circulares''actas'".

Es entonces que el autor plantea la necesidad de *'crear* las condiciones institucionales'.

Un dispositivo es una de las condiciones a las que este autor hace referencia en su trabajo. Lo llama *dispositivo de intervención* por cuanto se constituye en una herramienta para que los docentes puedan producir una experiencia y apropiarse de ella. Supone necesario un dispositivo de tal naturaleza en contextos de alta complejidad en oposición a lo que serían otras formas de organización posible como son los "gabinetes", grupos de apoyo, grupos de contención, comités de ayuda, equipos de asesoramiento y orientación, equipos creados para "apagar incendios" (*ibid*.: 14-15)

Un dispositivo de intervención en contextos de alta complejidad es diferente a las formas de organización existentes.

Veamos que dice Sennet[21] (citado por Zerbino, *ibid*.: 15) al respecto:

> "El trabajo en 'equipo' sale del territorio de la tragedia…La gente aún sigue jugando al poder en los equipos, pero al hacerse hincapié en las capacidades blandas de la comunicación, facilitación y mediación, un aspecto del poder cambia radicalmente: la autoridad desaparece, la autoridad del tipo que proclama segura de sí misma: ¡esta es la manera correcta!, ¡Obedeceme, porque sé de lo que estoy hablando!la persona con poder no justifica sus órdenes; los poderosos solo 'facilitan', posibilitan un camino a los demás."

Estos 'nuevos' equipos de trabajo, se organizan bajo la ficción de que dentro de ellos no habría lugar para la competencia interindividual, rivalidades o luchas de poder interpreta Zerbino.

Las entrevistas y las realidadesque se palpitan en las instituciones educativas ponen en relieve el elemento de ficción o de ilusión que encierra la nominación de '*equipo*'.

> *"A mí me ha pasado de trabajar en escuela donde hay equipo y no se puede trabajar en conjunto"(E2-maestra-Sn. Justo)*
> *"muchas veces lo que se escucha es: "el equipo de orientación no hace nada". Sin embargo, hay un desgaste mucho mayor, a veces se liga el mate con el equipo de orientación, y muchas veces el planificar, poder pensar una estrategia demanda mucho tiempo en cuanto al cuidadoque se tiene con lo que se va a hacer, los procedimientos, los pasos que correspondan ¿no?" (E1-integrante EOE- C. Evita)*

También es cierto que en sus análisis sobre los vínculos al interior de las instituciones apelan al concepto muchas veces banalizado de 'poder' como modo de explicación de los conflictos en la construcción de estos equipos o grupos. El poder queda así asociado a una suerte de autoritarismo, despojado de su dimensión productiva.

[21]Richard Senett es sociólogo, ocupado en la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana. Ha escrito numerosos ensayos entre los cuales figura *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (2000) que es tomado por Zerbino para el desarrollo de su trabajo sobre dispositivos de intervención.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

“Después por ahí se dice que el equipo no hace nada. Pero el equipo está intentando hacer, pero ***no se te da*** *el lugar, debería tenerlo…. “Tiene que ver con una lucha de poder. A mí me parece que sí, y nosotros no queremos poder queremos que al menos se tomen en cuenta, se consideren las orientaciones.” (E2-integrante EOE- C. Evita)*

“son todos profesionales, que genialidad me va a venir a decir, o esto de: a ver vos que decís que lo sabes todo…” (E2-integrante EOE-V.Madero)

“*El equipo directivo no te da el lugar, porque nosotros solamente orientamos, frente al docente para que vos lo puedas orientar, para que tomen las orientaciones nuestras. Hay también ahí una resistencia, inclusive si se le pone en contra de alguna manera” (E2-integrante EOE-C.Evita)*

“está en el (imaginario) que no hacemos nada, que no resolvemos creo que tiene que ver con esto; que no hay una resolución ya.” (E1-integrante EOE-C.Evita)

“Lo que pasa en nuestro caso particular todos los días recorremos los grados, eso nos facilita la observación... Estamos dando vueltas por la escuela, no estamos encerradas en el equipo.” No es una cosa ideal que vos decís: oriento y lo llevan a la práctica todos…Hay docentes que se resisten, que no les interesa modificar su práctica, incluso más allá de la intervención del equipo directivo. Hay gente con la quepuedes trabajar, y hay gente con la que no se puede.Hay maestras que se acercan, y maestras que no y vos tenés que pasar y preguntar. Hay maestras que creen que todo lo pueden solucionar solas.(E1-integrante EOE-L. del Mirador)

Esta selección de fragmentos es en entrevistas en donde aparece una referencia espontáneasobre el trabajo de equipo.Como se verá, en su mayoría son miembros de equipo de orientación quienes conocen acerca decierta valoración negativa que circula en ocasiones en el grupo de maestras respecto dela representación del trabajo delEOE. Otra entrevistada, miembro de equipo también, alerta sobre la práctica que cómo equipo llevan adelante; en su discurso y actitud se percibe menor padecimiento respecto del vínculo establecido con el grupo de maestras. Por último, aparece solo en una entrevista de maestra, una valoración negativa del trabajo del equipo. El resto de las entrevistas a maestras se dividen entre aquellas en las que no aparece en su discurso referencia en este sentido y en aquellas que denominan‘trabajo en equipo’ a la práctica de articular o a cuestiones más referidas a lo que sería la práctica de derivación.

El dispositivo de intervención en contextos de alta complejidad, no se postula en un sentido de equipo sino más bien en un sentido colectivo.La diferencia no está en que tan solo se lo nombre como ‘colectivo’ dado que posiblemente se constituiría en otra ilusión. El funcionamiento en términos de colectivo tendrá que ver con las condiciones de la organización del dispositivo. Dice Zerbino (2008):

> “ La definición de los problemas, los objetivos propuestos en una intervención, los principios y la normativa que regularían la intervención misma y los resultados esperados, junto con las referencias teóricas fundamentales que le dan origen y la estructura son, sin duda, cuestiones centrales en el diseño de cualquier experiencia anticipatoria, pero nada de esto puede garantizar que la experiencia funcione si

todos estos elementos están disociados de las condiciones de organización que permita desplegarla más allá de los enunciados de buenas intenciones."(p.17)

Su naturaleza indicial[22] pone en relieve el problema de la interpretación. Este problema pone en juego la pregunta por cuáles son los espacios institucionales que la escuela tiene para producir, intervenir, generar esas interpretaciones.

Tiempo, espacio, dispositivo, son elementos que hemos analizado en este apartado y que son condiciones que dan marco a docentes y equipos en el despliegue de sus prácticas en contextos complejos. Entendemos que lo complejo de las escuelas hoy no se reduce a los desafíos que se plantean en materia de NNA con historias de vida fuera del común; lo verdaderamente complejo es, como debaten hoy filósofos de la educación, develar el alcance que tiene una escuela moderna para alumnos posmodernos. Zerbino orienta la creación de nuevas condiciones; nuevos espacios y tiempos,nuevos dispositivos de carácter colectivo que inaugure otras prácticas en la institución.

Entiendo al Dispositivo de carácter colectivo como una propuesta que involucra a todos los actores en un tiempo y espacio compartidos; no se trataría entonces del trabajo en el equipo de orientación, en el equipo directivo, en la pareja pedagógica que, cuando pueden, se encuentran y 'articulan' lo que al interior de estos equipos han reflexionado previamente.

Retomo una cita de Beatriz Greco de páginas anteriores para ampliar matices respecto del tipo de intervención institucional:

"Creación de un espacio a partir de una forma de presencia (un tercero) que colabora para interrogar lo cotidiano…para que se produzca un saber nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto, para que algo nuevo acontezca." La intervención sería ese espacio tercero al que alude Ardoino.Es decir, no se trataría de un espacio en un sentido solotopológico sino más bien filosófico, necesario para que tenga lugar ahí la pregunta y el diálogo entre saberes.

No solo al interior del equipo sino también con docentes, directivos y supervisores dirá Greco (sf:2)."De ese modo, multiplicando voces dichas y escuchadas, se instituirán otros lazos, democráticos y emancipatorios, en instituciones que llevan sobre sus espaldas el peso del verticalismo, la jerarquía y la invisibilidad de los sujetos (o su sola visibilización para detectar déficits y normalizarlos)" (sf:3).

Greco problematiza el tema del espacio y el tiempo al interior de la escuela. Para la autora no se trataría de pensarlos desde una perspectiva meramente instrumental. En esta línea de pensamiento, creo que el carácter de la escuela como dispositivo moderno está atravesado por el ideal de la producción. Hoy está en debate si la escuela tiene que ser un lugar de producción (en el sentido de mejorar rendimientos, mejorar la calidad educativa

[22]Se refiere a la semiosis comportamental. En lo que plantea Zerbino, en dicho dispositivo se producirían significados para intervenir.

etc.) o, conforme al cambio de época, tal y como lo plantean otros autores (Bleichmar,2008; Lewkowicz, 2003) la función de la escuela debiera favorecer la constitución de subjetividades, la construcción de situaciones para ser habitadas en sentido opuesto a la fragmentación reinante.

Por último, en este capítulo y entre los aspectos q se destacan como parte del dispositivo se encuentran, las ***instancias de actualización***.

Entiendo que la actualización, la lectura permanente de material -propio o ajeno a lo que se produce en el nivel central- las capacitaciones, son un insumo necesario para acompañar las prácticas en realidades complejas y cambiantes que forman parte del contexto escolar. Estas instancias forman parte del dispositivo por cuanto se pone a disposición, se organiza, un recorrido con temáticas comunes para los actores escolares.

En segundo lugar, me ha interesado conocer el destino de una vasta cantidad de material escrito que se produce en el ámbito educativo. A continuación, cito solo algunos fragmentos de entrevistas.

"*En realidad el material de lectura sigue siendo exactamente el mismo (sobre sexualidad), es elfamoso libro de la ley de educación sexual integral, un cuadernillo que mandó el gobierno, que está circulando hace varios años.No hubo material nuevo, o por lo menos a esta escuela no llegó material nuevo" (E2-maestra-S. Justo)*

"…dándole a cada maestro porque los documentos están acá si se le da a cada una por ahí en casa uno puede leer algo" (E1-maestra-C. Evita)

"En particular documentos que tienen que ver con la didáctica me han servido en "años a", como ser algunos sobre matemáticas" (E1-maestra-C. Evita)

"Están todos muy bien escritos (los documentos), son muy específicos, claros, pero hay que tener tiempo, y eso es lo que no hay en la escuela, no hay tiempo; más en una escuela como esta donde se presentan situaciones continuamente. Nosotras, por ejemplo, con mis compañeras nos juntamos a veces fuera del horario de trabajo para leer porque para nosotras es una orientación para saber cómo trabajar y ubicarnos dentro de la política educativa que está vigente. Pero no hay tiempo en la escuela para que lo lean los docentes, para que lo lean los directivos." (E2-integrante EOE-C.Evita)

"en este momento no te puedo decir el nombre de alguno… Es responsabilidad de cada maestro de leerlos, pero lo que pasa es que a veces uno tiene tiempo y a veces uno no tiene tiempo."(E1-maestra-C. Evita)

"No esos temas no los escuché"[23]*(E1-maestra- C. Evita)*

"Régimen Académico me amplió mucho el conocimiento y muchas dudas que yo tenía."(E1 -maestra-v.madero)
"No. Porque casualmente yo vengo dando lenguas y sociales hace añares...la verdad es que no lo leí el documento...no lo leí"[24]*(E2-maestra-C.Evita)*

[23]Se refiere a educación sexual integral, educación para el trabajo, normativas sobre ausentismo, configuraciones familiares.

"A lo mejor una trabaja y no sabe el nombre. Cuando hacemos las reuniones plenarias…" (E2-maestra-C. Evita)

"Que bajen más a las aulas, por lo que te había dicho. Está bueno que ellos primero puedan palpar las cosas para poder ver de qué manera se puede volcar al docente. No tan teórico. Después la realidad es muy distinta." (E2-maestra-C. Evita)
"Me gusta mucho el nuevo régimen, me parece que el tema de los consejos áulicos...el tema de violencia… son muy útiles. Hace rato que vengo por lo menos en la otra escuela tratando de hacer orientaciones respecto a eso, pero no se tomaron." (E2-integrante EOE-C. Evita)

"El tema de la Unipe[25]es algo que tengo que tener en cuenta y los documentos que bajan sobre diferentes temáticas de enseñanza no es cierto? Para trabajar 'numeración' uno recurre a esos documentos para poder trabajar con lo nuevo, para poder trabajar con lo mejor para los nenes, probar cosas diferentes. Hay muchos que están en el abc[26], tenés en los NAP[27], en las diferentes capacitaciones. Yo tengo material guardado de capacitaciones q hice, y por ahí un año no lo uso porque me tocó otro grupo y no sé...por ejemplo ahora voy a trabajar con cuentos sobre brujas. Eso lo tenés en el diseño, lo tenés en el ABC, es toda una secuencia armada para trabajar cuentos de brujas." (E2- maestra-V. Madero)

"Uno está muy acostumbrado a que te expliquen las cosas, y el hecho de leer, uno interpreta en una lectura y no es lo mismo si la persona te lo explica.Me parece más enriquecedor que todo lo virtual. Habrá que ir acostumbrándose."(E2-maestra-C. Evita)

"Nos piden muchas veces las nuevas orientaciones que esto y que lo otro, pero no hay capacitadores, no hay tantos cursos en el año para los docentes. Entonces uno va al diseño que te orienta muchísimo. Pero no es lo mismo que hacer un curso. Porque vos tenés dudas. A veces los directivos tampoco están capacitados, entonces ¿a quién recurrís?"
(E1-maestra- C. Evita)

"Igualmente el equipo directivo te daba material para que leas, para que te instruyas. Además de todo lo reglamentario que baja. Ella nos manda por mail…es de la biblioteca personal de ella…es una genia; desde los contenidos, material guía, pero no me acuerdo del título o de un autor porque yo esas cosas…. Te dice por ej. (no para armar clases) los chicos se tienen que manejar en el aprendizaje con juegos…también de psicólogos te manda para leer..." "A veces es difícil llegara leerlo (lo que viene de nivel central), tengo 3 escuelas, mañana, tarde y noche, también estoy estudiando el postítulo que mandó Nación y que es virtual. Y estoy con el curso de ESI que es obligatorio para los docentes que se eligieron por escuela" "…un docente no puede bajar a una escuela monstruo como es esta y capacitar a todos los compañeros[28], considero que tendría que bajar gente (la que diseña el curso) y capacitar" (E1-maestra- S. Justo)

"La nueva ley la tengo marcada" (E1-integrante de EOE-C. Evita)

---

[24]La pregunta indagaba sobre el conocimiento de documentos (en plural) que plantean la intervención conjunta de los actores institucionales.
[25] Se trata del documento sobre Unidad Pedagógica (resolución del 2013) que orienta en la evaluación del proceso que tiene lugar en los dos primeros años del 1er ciclo de educación primaria.
[26]Página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
[27] Núcleos de Aprendizaje Prioritario con cuadernillos orientados a docentes para apoyar las prácticas en las aulas en los diferentes campos de conocimiento.
[28]Se refiere a una capacitación en servicio en la que una compañera que asistió tuvo que hacer la transferencia a sus pares.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"Las guías para situaciones complejas estaría bueno que se trabajen" (E1-integrante de EOE- C. Evita)

"Planificar… pensar una estrategia…en relación a la normativa, implica un desgaste"(E1- integrante EOE- C. Evita)

"Estoy en una etapa de mi vida en que estoy indocumentada. Mis fuentes son la experiencia, el análisis personal y propias lecturas" (E1-integrante EOE- S.Justo)

¿Qué opinión te merecen los materiales que hablan de intervenciones conjuntas?

"Yo ejerzo cargo de EOE desde el 2011 y se habla constantemente de la intervención, de la intervención conjunta, de ante cualquier situación ya sea emergente o no, siempre debemos intervenir cuando es necesario, de los distintos tipos de intervención: de la intervención frente a un emergente, cuando sucede algo que irrumpe en la cotidianeidad, se debe intervenir de tal manera… intervenir desde la especificidad o en forma conjunta…eh...después también hemos siempre hablado o trabajado sobre las intervenciones conjuntas tanto entre los miembros del EOE como también con otros, con los demás docentes o c los directivos también pero siempre se habla mucho de intervención." (E1-integrante EOE-Laferrere).

"(…) sigo apostando a las nuevas disposiciones, reglamentaciones, a la nueva ley de educación, todo lo que considero que en realidad está bueno.
Yo eso lo cuestiono mucho, porque fui docente y lo pasé. A mí me daban un montón de hojas para leer y lo que terminaba haciendo era, primero lo firmo y después lo leeré y eso, quizá nunca llegaba porque a lo mejor en las horas especiales había algún problema, tenías que entrevistar a algún papá y se iba dilatando …entonces me parece que estas formaciones, capacitaciones no tendrían que estar librado al tiempo del docente porque hoy por hoy como ser vos le decís al docente: lean esto porque es importante, pero hay que ser realista y muchas veces esos tiempos el docente no los tiene.
Hacemos como si el docente tuviera la obligación de leer estos materiales en su casa o vemos los obstáculos que hay y que los docentes tienen para leerlos en sus casas y lo trabajamos desde otro lugar, en otro momento" (E2-integrante EOE-R. Mejía)

La mayoría de las entrevistadas de ambos grupos, hacen referencia a algún material específico. Estas referencias son sobre la LEN, la Guía de orientación para la intervención…, el diseño curricular, el documento de Unipe, los NAP, los cuadernillos de aplicación de la Ley de educación sexual integral en el aula, el Régimen académico, documento sobre Jornada Completa. Se podría decir que ambos grupos valoran los recursos que orientan su práctica por sobre la normativa.

En el grupo de maestras (dos entrevistadas) hacen referencia de manera vaga a algún tipo de documento, no actual, sin recordar nombre y anticipando que hay documentos que no han leído aludiendo a un tema de falta de tiempo y/o a que no han sido entregados desde la escuela.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La referencia espontánea sobre capacitaciones viene del grupo de maestras: en algunos casos hacen usodel insumo entregado en ese marco y en otro caso, critican la ausencia de capacitadores y/o de que muchas capacitaciones son virtuales y no en el territorio. Aparece ademásen una de esas entrevistadas el reclamo para que dichas capacitaciones no sean 'tan teóricas'.

El grupo de maestras es heterogéneo, como también lo son las escuelas y sus directivos. Como muestra de ello, me extendí en el último fragmento de maestras dado su referencia a múltiples aspectos vinculados con este tema (rol del director, actualización personal, opinión sobre espacios de capacitación).

El tema de la autonomía en el uso del material también parece ser diverso en el grupo de maestras; están aquellas que eligen de su 'caja de herramientas' y otras que necesitan del acompañamiento y explicación del material desde un otro.

Cabe destacar que en un punto hay algo en común en estas maestras y es el modo de referirse a un terreno que pareciera les resulta ajeno tal como evocar los nombres de los materiales y los nombres de autores.

Una modalidad que apareció en una de las entrevistas (integrante EOE) es la de referirse a la práctica a través de lo que se escucha o lo que se dice sobre ella prescindiendo de la lectura en donde dicha idea se despliega. Esto puede interpretarse mejor en el apartado pensamientos finales en donde aparece otra cita de esta entrevistada.

La actitud haciala lectura (subrayar, leer, juntarse a leer) aparece más presente en el grupo de integrantes de EOE.

V. DISCUSIONES Y PENSAMIENTOS FINALES

El desarrollo de esta investigación me permitió conocer, a partir de las voces de dos actores institucionales, lo que hasta ahora quedaba en el plano de las impresiones que como trabajadora en el área podía tener. El camino que elegí fue el que me posibilitó trabajar con las representaciones sociales cual navegador, para utilizar una metáfora actual.

El objetivo de este trabajo fue explorar las RS en torno a las prácticas de orientación e intervención.

Si bien en las entrevistas el 'objeto' de representación fue la orientación y la intervención, la idea de Práctica recorrió implícitamente ese momento de diálogo.

En ese sentido, reconocí una representación de la práctica, compartidapor el grupo de maestras, como 'Campo de aplicación'; la práctica como aplicación sin más, de aquello

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

que en algún claustro de estudios superiores fue enseñado con métodosabstractos y universales, y sujetos ahistóricos y homogéneos en donde '*lo que fue enseñado en el profesorado'* o '*para lo que fuimospreparadas'* o la referencia a '*cuando yo iba a la primaria'* no da lugar a otra concepción de Prácticas, como un Campo de problematización, donde no se establece una separación entre la acción, el pensamiento, el sentimiento, valor y sus formas colectivas e histórico-culturales.

Desde la idea de la objetivación (TRS),pude observar cómoel conjunto de normas, expresada muchas veces en 'lo que baja', se vuelve en factor constitutivo de las representaciones sociales en tanto se trata de procesos cognitivos movilizados a partir de condiciones normativaspara el grupo de maestras y de miembros de equipos.Las nuevas normativas,aquellas que han avanzado más alládel imperativo institucional de 'la función', se enfrentan con el predominio de posiciones rígidas que ponen en práctica mecanismos de clasificación, categorización y etiquetaje para volver familiar lo extraño. Estos mecanismos de anclaje presentes en el análisis de las entrevistas, es lo que subyace en las prácticas tradicionales: un modelo que en la mayoría de las entrevistadas maestras consiste enclasificar lo nuevo de acuerdo con categorías que en otro momento histórico les fueron de mucha utilidad:

> "*Tenemos otra cuestión **hoy** en día que es lo de **incluir,** nodiscriminar capacidadesy **uno no sabe** cómo tratar a los chicos…en eso nadie nos orienta y necesitamos **que venga alguien a ayudar** a esos chicos…**cuando me enseñaron,** estos temas no estaban. Se trataba de cómo un chico aprende de manera **normal**".*

Recuperé este fragmento citadocon anterioridad, porque me parece paradigmático en relación con lo que ocurre hoy en la escuela sostenido en parte en una representación social de la práctica de orientar. Me detengo en el carácter social de esta representación, puestoque, en los discursos de las distintas entrevistadas maestras, aunque de manera más borrosa, pueden leerse categorías de lo normal o equivalentes tales como 'diferentes capacidades', 'nenes con ciertas dificultades' 'algún tipo de patología'. Esta clasificación, presupone una representación común. Es decir, como plantean los teóricos de la RS los elementos de la Representaciónno solo expresan relaciones sociales, sino que también ayudan a constituirlas. Las RS de las prácticas en grupos heterogéneos (maestras de distintas localidades), se sostienen sobre la base del consenso al que se llega por las relaciones que se establecen al interior de los grupos.

Estas RS sobre 'lo diferente', lo heterogéneo, que, en clave institucional sería "incluir a todos bajo la condición de ser niños", encuentra resistencias en la mayoría del grupo de maestras. Nuevamente aparece lo normal, lo dificultoso, el caso, lo patológico, como categorías que clasifican y que reenvían a la mayoría de estas maestras a prácticas destinadas a normalizar y no a incluir como manda la normativa.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

El concepto de inclusión ha entrado en un debate dada su ambigüedad. Las críticas se sostienen argumentando que 'poner una cosa dentro de otra' (tal la definición) es normalizar la diferencia que, por otra parte, son diferencias impuestas y que en todo caso de lo que se trata es de hablar de diversidad y de sujetos de derecho.

Quizás profundizando esta discusión y una praxis sobre los ejes del derecho y lo diverso, y ya no sobre la inclusión, las representaciones sociales de muchas maestras podrían conmoverse.

Desde el grupo de integrantes de EOE, el panorama se presenta de modo contradictorio:

Si bien las integrantes de equipo entrevistadas vehiculizan en su discurso representaciones que darían cuenta de un movimiento frente a lo nuevo tales como 'escuchar', 'acompañar', en los hechos hay una pregnancia respecto de prácticas anteriores que redunda en que las representaciones que se postulan como nuevas, queden 'a mitad de camino' para producir nuevas prácticas.

Acercarme al sentido común de maestras e integrantes de equipos me permitió saber acerca de la distancia entre el discurso y las prácticas cotidianas.

Una interpretación posible de este hecho es pensar cómo nuevamente el rol de 'orientador de' cuyo origen lo podemos rastrear en el dispositivo del gabinete, retorna:

> "*Tendría que ser orientación escolar, pero terminamos haciendo un montón de otras cosas. La tarea específica tendría que ser orientar a los directivos, orientar a los maestros, a los profesores, a la comunidad y trabajar en el área taller, sistemático, que nos atraviesan... no ?, pero bueno, el emergente es tan grande que todo el tiempo estamos sorteando entre el ´paradigma de gabinete y equipo de orientación escolar…En realidad no queremos ser nada parecido a lo que era el antiguo gabinete, pero a veces con el emergente que se nos presenta terminamos…en situaciones particulares que nos obstaculizan la otra labor que vendrían ser los talleres"(E1- integrante de equipo-V. Madero)*

1. NOMBRE Y CONCEPTO. Consecuencias en la práctica.

Uno de los objetivos específicos de este trabajo se planteó indagar cómo docentes e integrantes de EOE interpretan los conceptos asociados a las prácticas objeto de este estudio.

Las representaciones sociales sobre la orientación tienen sus raíces en la historia del término. Esta historia fue en sus inicios desde posiciones más espirituales por llamarlo de alguna manera, a lo que rápidamente derivó en un estatus científico técnico que es el que se observa hoy para los EOE. Para los docentes esta historia los involucra de manera indirecta por compartir el mismo escenario con los equipos de orientación. Se observa una persistencia en el nombre 'gabinete' (primera expresión científica), bajo el cual algunas

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

docentes se representan aún este dispositivo. Se percibe una tensión en la que se debaten integrantes de EOE respecto de ese modelo y nuevas prácticas.

En el rastreo de la historia del término no aparece una conceptualización de este sino una serie de tareas y funciones englobadas en él.

En el rastreo de la historia (más reciente) del término intervención aparece un intento de conceptualización.

En la actualidad, frente a la crisis del modelo tradicional, algunas integrantes de equipo reformulan la práctica de orientación como un 'orientarnos entre todos'.Como señala Moscovici, esto tiene que ver con la polifasia cognitiva de las representaciones sociales. En ese sentido, algo de una nueva RS encarnan a través de su discurso:

> *"En realidad la orientación escolar la puede hacer tanto el equipo, como los directivos también. Y es más, también puede haber orientación de docente a docente. Si orientar es acompañar… Tratar de trabajar con el otro para intentar mejores resultados, creo que todos podemos orientar en la medida que tengamos un saber, y que veamos una temática de una manera más amplia. Obviamente que hay cargos específicos para eso, se supone que un equipo de orientación tiene profesionales que están formados en ciertas disciplinas que lo avalan y acreditan para hacer la función específica. Creo que, en un sentido amplio, todos nos vamos orientando". (E2-integrante de EOE-R. Mejía)*

La crisis del modelo tradicional la podemos leer en sus distintas manifestaciones.

El más notorio quizás es la devaluación del rol (docente y de equipos).

Esta crisis es auspiciosa puesto que plantea una oportunidad de cambio.

Este estudio se propuso en tal sentido.

El problema no radica en los actores, sino fundamentalmente en las políticas incapaces hasta aquí de favorecer el cambio adeudado: favorecer las condiciones para actores con mayor autonomía y autoridad. Autonomía a partir del reconocimiento de propios límitesy responsabilidades y autoridad en el acto de la enseñanza.

En este punto, también inspectores y directivos seguramente deberán revisar o seguir revisando su función que, en los contextos actuales, estarían más cercanos a favorecer un trabajo colectivo en donde las disciplinas se imbriquen entre sí, sin jerarquizar unas sobre otras.

Es notable que la disciplina de la *pedagogía* a la hora de imaginar el trabajo al interior de la institución queda escindida de las situaciones problemáticas en los discursos de las entrevistadas"*hay escuelas en donde tenés que dejar el contenido y enfocarte en la parte social"(E2-maestra-C.Evita*).Diría que queda en un rango de inferioridad, como si la pedagogía no instituyera subjetividad y como si la autoridad pedagógica como lazo que

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

hace posible algo en común no fuera posible. De ese modo se contribuye a pensar la orientación como en dos planos: uno más light, “guiar en los aprendizajes” y uno más contundente que solo pueden hacer ‘las profesionales’ o los capacitadores externos.

Frente a la pregunta si el orientar es un saber especializado, docentes y equipos reconocen una especialización que da la formación de cada quién;no obstante, frente a situaciones difíciles, la especialización o especificidad de la pedagogíano es tomada en cuenta. Tampoco en un trabajo interdisciplinario.

En esta parte finaldel recorrido en el que reparo en la autonomía y en la autoridad, agrego la necesidad de visibilizar a la pedagogía en este entramado de disciplinas y actores porque está vinculada con el aprender; no solo de los devenidos alumnos sino entre los adultos de la institución.

Antes de avanzar en las consecuencias prácticas de una pedagogía valorada, puesta en el centro del debate institucional, cito un párrafo de un texto de Greco (2007) que trata sobre la autoridad pedagógica. En su libro, la autora analiza la crisis de esta autoridad. Concordando con su análisis, traigo esta cita porque a mi modo de ver tanto los frases escuchadas y reproducidasen la misma como las de las maestras e integrantes de equipo entrevistadas en mi estudio, son ejemplos de un proceso de des-autorización al mismo tiempo que otorgan ese atributo del saber a otros[29]. Cita Greco:

> “Así, escuchamos: “yo no fui preparado como docente para este trabajo”, “no es mi función, yo sólo sé enseñar”, “si los padres no enseñan respeto, nosotros no podemos hacerlo”. Estas voces escuchadas podrían asociarse, tal vez, a otras voces, que no escuchamos directamente, pero podemos imaginar: “¿quién me habla desde ese lugar de saber?, “¿quién es esa persona adulta que no cesa de querer explicarme los conocimientos?”, “¿qué esperan de mí?”, ¿para qué saber de ‘otros mundos’ si estoy en éste?” (p.22)

Hay demasiada similitud con los dichos de las entrevistadas docentes aludiendo a otra preparación, a otro rol, a ‘*lo que el chico trae de casa’*, al ‘*qué esperandela escritura del informe’*, etc. La situación no es muy distinta cuando de integrantes del equipo se trata; el malestar respecto al ‘*no se nos toma en cuenta’* o variantes similares aparece más nítida en relación con la figura jerárquica del/a director/a.

[29] Este texto refleja las voces en los testimonios de profesores, pedagogos, formadores, en la cotidianeidad de su trabajo.

¿Qué es la orientación? ¿Es un saber especializado? ¿Cuál es el lugar para equipos y docentes frente a los escenarios complejos?

Fueron algunas de las preguntas del inicio de este estudio.

No puedo dejar de leer sus respuestas y sus representaciones en ellas, sin asociar las mismas a este contexto que también objetiva (TRS) aquello que aparece como nuevo.Esta orientación encuadrada en el nuevo paradigma es sustituidapor un ícono (mecanismo de la objetivación)**:**"la jerarquía", que al estar cercana a la experiencia del grupo social (maestras y equipos) resulta familiar.

Coincido con Greco[30] en cuanto a que esta jerarquía en el ámbito escolar es de inteligencias.

> "Una autoridad que al ejercerse explica indefinidamente[31], embrutece, inferioriza, divide a la inteligencia en dos." (Greco, 2007:64)

Entiendo que los efectos de esta lógica de la jerarquía de saberes y de inteligencias es que mantiene una escisión y en esa escisión, la pedagogía se inferioriza. No se habla entonces de cómo la pedagogía subjetiva y crea vínculo, cómo al igual que la psicología u otras disciplinas contribuyen al desarrollo de los sujetos. Al contrario, se sostiene esa división simbólica y real que se evidencia en la práctica. Una pedagogía valorada probablemente pacificaría situaciones de violencia al interior de las escuelas.

---

[30]Greco (2007) desarrolla sus ideas sobre los modos de ejercer la autoridad y, en diálogo con el texto de Ranciere "*El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipaciónintelectual*", destina parte de un capítulo de su libro a la idea de una autoridad basada en la igualdad y en la ignorancia.
Traigo brevemente la vivencia de Jacotot, pedagogo del s.xix en quién Ranciere se inspira para su escritura:
Cuenta su historia que este pedagogo esenviado a enseñar francés a alumnos holandeses, desconociendo él el holandésy sus alumnos, el francés. Sin lengua en común, Jacotot se encuentra en una situación de enseñanza imposible. Jacotot encuentraun libro, el Telémaco traducido en los dos idiomas y lo ofrece a sus alumnosincitándolos al trabajo. Su sorpresa es enorme cuando, al cabo de un tiempo, constata que sus alumnos aprendieron francés sin haber él "enseñado"en el sentido estricto de la palabra, es decir, "explicado" nada.
En la experiencia de Jacotot, la necesidad le había dejado fuera de juego su inteligencia mediadora de maestro (aquella que procede por el método, que va de lo simple a lo complejo, que procede de la razón). No fue necesario que el maestro transmitiera nada de su ciencia (en este caso se trataba de un aspecto de la ciencia de la lingüística). Todo se había jugado entre la inteligencia de Fénelon, la del traductor y la de los aprendices. Sin pensarlo, Jacotot les había hecho descubrir aquello que él descubría con ellos.

[31]Ranciereplantea que la lógica de la 'explicación', no deja de comportar cierta oscuridad. ¿Comprende el alumno (y el docente y los integrantes de equipo) los razonamientos que le ayudan a comprender los razonamientos? Comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro dirá Ranciere. Y continúa: explicarle una cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprender por sí mismo. Ese es el mito de la pedagogía. Ese mito divide el mundo en dos inteligencias. Se trata de la jerarquía del mundo de las inteligencias

2. BASES PARA UNA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

¿Cuál es el sentido de educar hoy? ¿Qué lógicas es necesario inaugurar? Se pregunta Greco (2007:22)

Frente a la lógica de la jerarquía, la autora propone la lógica de la igualdad y la ignorancia (igualdad en la ignorancia).Esto no supone un borramiento de lugares diferenciados, de asimetrías, ni el abandono de lugares de responsabilidad.

Es necesario aclarar que la jerarquía a la que hace referencia Greco es aquella que mide en términos de superioridad-inferioridad, bueno-malo etc. En este sentido es que cuestiona la idea de una inteligencia superior (la del docente) por sobre una inteligencia inferior(la del alumno) cuestión que convocaría al mecanismo de la 'explicación' por parte del docente. La autora no es ajena a la existencia de asimetrías al interior de las instituciones como es la del profesor con un alumno y a la necesidad de revisar por lo mismo el problema de la autoridad pedagógica. Esta asimetría es generacional y de responsabilidad en la función.

No está haciendo referencia con esto a la conocida 'jerarquía' de la que se habla al interior de las instituciones cuyo ícono podría ser la pirámide en donde en la punta figuraría la máxima autoridad, ministerio, al centro cuerpo de jefes, un poco más abajo inspectores y en la base los directores por sobre los docentes ocupando estos el último lugar. Una situación similar ocurriría en la modalidad de PC y PS siendo los equipos la base de esta pirámide.

Si bien Greco alerta sobre la necesidad de inaugurar una lógica de igualdad e ignorancia en el marco del acto pedagógico entre profesor-alumno, sosteniendo la asimetría, su desarrollo me permite esclarecer el análisis de lo que ocurre en el vínculo entre los adultos de la institución.

*La igualdad*se da en tanto somos (o podemos ser) interlocutores, creadores de sentido, investigadores; sosteniendo al mismo tiempo las distintas responsabilidades: de conducción, de habilitación, de causar, de interrumpir…

Piensoque, si bien existe una jerarquía en cuanto a las distintas responsabilidades al interior del sistema, todos en esa escala jerárquica somos (o podemos ser) interlocutores, todos podemos habilitar, causar, interrumpir. Si esto no ocurre, dirá Greco (*ibid*.), es porque hay una falla en la emancipación, es porque los distintos actores no hemos dicho "no más" a un orden de desigualdad, es porque no se ha podido enseñar lo que se ignora, porque no se ha cortado el círculo de superioridad-inferioridad, porque no se ha colocado el uno al lado del otro en igualdad de condiciones, porque no se ha provocado una relación diferente del otro consigo mismo.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"Trabajo para los derechos vulnerados de los niños, trabajo para que ellos tengan una mejor calidad educativa, para que tengan mejores trayectos escolares y ahí centrarse y trabajar desde ahí.No todos los equipos trabajan así… tendría que ser así. Otros trabajan más para los lineamientos de los directivos o para lo que pide la inspectora en ese momento. Yo al menos me la juego porque … (inaudible) (E1-integrante EOE -V. Madero)

En cuanto a *la ignorancia*, se trata de comprenderla desde un nuevo lugar, aquel que genere condiciones para la experiencia, en donde no haya certezas sobre el otro.

Volviendo a las condiciones para la experiencia emancipatoria, Greco nos dice que "si se comprende que todo sujeto puede definirse a sí mismo en una relación de palabra y se confía en su potencia, se le hace lugar como un igual en relación a otros, a cualquier otro, condición de todo proceso emancipatorio" (2007:104).

Cuando escribo estas palabras me transporto al material relevado de maestras e integrantes de equipo que forman parte de este estudio. En el discurso de algunas maestrasaparece una clara referencia al no saber, pero al mismo tiempo un sentimiento contrario a aprender de esta ignorancia. Las integrantes de equipo no hacen referencia a sus zonas de ignorancia; su mayor acercamiento a materiales de lectura podría deducirse que es el modo de aprender.

En ningún caso, maestras e integrantes de equipo se disponen en un plano de igualdad a interrogarse sobre los nuevos escenarios.

La jerarquía en las funciones propia del sistema educativo tiene efectosque muestran esta tensión en algunas de las entrevistadas. Por ejemplo, en una misma entrevista nos encontramos con planteos contrarios con consecuencias en la práctica que sostiene una integrante de equipo. Esta jerarquía que la ubica en un rol técnico profesional entra en relación con el rol de maestra; no se trata de una jerarquía en el organigrama de la institución, se trata, en la línea de lo que Greco propone, de una jerarquía simbólica en los saberes. Es ahí donde aparece un impacto en las representaciones sociales:

*"Yo no me posiciono como fuente del sabery soy equipo de orientación y me las sé todas. No, yo vengo a aprender y de donde más puedo aprender es del nene."*En la misma entrevista, este posicionamiento se ve conmovido de alguna manera *"Pero como todos somos psicólogos, y todos entendemos de todo sin pasar por la Facultadme parece que hacemos una cuestión de todos…"*(se trata de una ironía a propósito de cierta orientación que una maestra dio a una mujer separada de su pareja, ambos, padres de un alumno de esta maestra).

La alusión a la 'Facultad'que marca esta jerarquía que en las primeras líneas de este párrafo no estaría, es lo que se muestra como representaciones encontradas, contradictorias.

A esta altura puedo decir que el problema no empieza y termina en las capacitaciones y en la necesidad de la actualización. En el contexto actual, de nuevos

problemas, para los cuales ni maestros ni equipos tenemos certezas, más que nunca vale confiar en la propia potencia y en la del otro para aprender de aquello que no se sabe.

Acordamos con Greco cuando plantea la necesidad de un tercero (maestro ignorante/equipo ignorante, para los efectos de este estudio) capaz de emancipar esas inteligencias disolviendo con ello la jerarquía de las mismas.[32] Ese tercero es quien habilita, causa, al otro para que, en conjunto, en el despliegue de la potencia de ambos activen sus inteligencias, aprendan de una ignorancia que tiene puntos en común.

¿En qué condiciones se postula la propuesta de intervención? Fue otra de las preguntas formuladas en este proyecto.

3. EL TRABAJO SOBRE LAS CONDICIONES EN LAS QUE LAS PRÁCTICAS TIENEN LUGAR

Un comunicado reciente (1/17), actualiza el paradigma de la intervención, bajo el nombre de "intervención y autoridad pedagógica" tomando en alguno de sus párrafos a Beatriz Greco, autora citada en este estudio.

Si bien en dicho comunicado se pone énfasis en la figura del inspector y sus destinatarios son solo de la Modalidad PC y PS, cuestión esta última que a mi modo de ver debiera revisarse, resulta interesante que se insiste en la idea de que se trata de propiciar una escucha atenta que garantice las condiciones de enunciación y que, a partir de ello, se generen vínculos de confianza que habiliten la palabra, la aprobación y el respeto por la diversidad de ideas. Asimismo, se plantea que, bajo la órbita de supervisión del inspector, éste pueda revisar encuadres y dispositivos, repensar colectivamentepráctica institucionales con miras a la definición de nuevos modos y formas de construcción de sentidos de intervención.

En el párrafo anterior, se condensan ideas que operan como condiciones y que resuenanen lo que he venido desarrollando hasta acá con el análisis de las entrevistas incluido. Posicionarse como sujetos de enunciación, apropiarse del habla, autorizarse en el decir, implica cierta libertad que en el análisis que vine haciendo en las entrevistas queda

[32] Al igual que Ranciere, Paulo Freire rompe con la idea pedagógica clásica de la relación entre alguien que sabe con alguien que no sabe. En Freire, el encuentro verdaderamente educativo se restituye como un encuentro social entre personas a las que se le reconocen saberes, sentimientos y pensamientos propios.
El texto de Ranciere sobre los 'experimentos' del profesor Jacotot buscan al igual que Freire un horizonte para prácticas pedagógicas emancipadoras. Esta pedagogía comienza por afirmar que es posible aprender lo que ni el maestro ni el alumno saben concluyendo que la mejor manera de enseñar es aprender.
En Jacotot todo aprendizaje genuino está condenado a ser creación, a superar el estado de transmisión.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

cuestionada. Es cierto como dice la Comunicación que *habilitar la palabra*, se vuelve una condición para el acto de enunciación; pienso en las maestras, en los integrantes de equipos. Aparece el inspector como figura que pueda habilitar la palabra, que trascienda a lo colectivo. Habilitar y generar confianza. Verbos que en al análisis de los discursos de las entrevistadas no aparecen.

El tema de la jerarquía tratado en este capítulo no es menor en cuanto a cómo operaren este propósito de habilitar lugares y aprobar la diversidad de ideas.

Parece necesario que esta idea de intervención de carácter colectivo asociado al problema de la autoridad pedagógica pueda abrirse, generando las condiciones, a los distintos niveles del sistema educativo y no quedar como un saber privativo de la modalidad de PC y PS. Creo que, de no ser así, se mantendrá la división social en la escuela a la que alude Zerbino y otros sobre los que piensan y los que ejecutan y se reforzarán representaciones sociales que la letra propone transformar.

Me parece interesante también poder pensar no sólo al inspector como habilitador de palabras; los equipos pueden habilitar la palabra (en el sentido profundo de la expresión) de docentes al interior de las escuelas como también aquellos docentes emancipados (al decir de Greco) habilitar a sus pares. Y en un plano más ambicioso, cada uno habilitándose en su palabra.

Esta idea de intervención, que aparece *en proceso* en dos entrevistadas integrantes de equipo, y que he relevado en distintos documentos (Com.4/09; 3/10; 4/10; 3/11; 1/12; 1/17), se desarrollan en un momento en donde aparecen zonas de incertidumbre al interior de la escuela respecto de nuevas familias, nuevas identidades, nuevas modalidades de vínculos, nuevas tecnologías, nuevos escenarios políticos y nuevas formas de aprender. Intervención en lo social, intervención institucional, son las formas que toma la práctica y en la que se debaten viejas y nuevas representaciones.

En las distintas entrevistas queda de manifiesto que hay cierto consenso respecto del orden de lo diferente como lo negativo, las representaciones sociales en este sentido son compartidas independiente del grupo de pertenencia.Las versiones de lo diferente como lo negativo son variadas: lo patológico, el trastorno, “indicar el camino frente a determinada problemática”, la inclusión (del diferente), etc.

Es que el conocimiento común, que no es otra cosa que la ciencia puesta en común se construye sobre la base del consenso como se entiende desde la TRS.

El modelo científico positivista ha trasladado categorías de las ciencias biológicas a las sociales. Biologizar comportamientos de sujetos cuyas marcas sociales están al descubierto (biologización de lo social en palabras de Jodelet), sería un modo en que la ciencia y la ideología penetran en la cultura escolar porque se transforman en un conocimiento común y en un lenguaje compartido.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Aparecen versiones más veladas, ambiguas, pero del mismo orden, como por ejemplo cuando frente a lo nuevo (ESI) el discurso es “involucrar a los docentes mientras hacemos (EOE) un taller”. En este sentido llama la atención que las entrevistadas no se implican en ese orden de la diferencia; no se perciben a sí mismas en su misma lógica como diferentes por haber dejado de entender nuevos modos de vínculo, por ejemplo.

Alrededor de este punto se podría decir que el ‘tratamiento’ de la diferencia en la escuela, implícita en todo momento, se visualiza en: las categorías que se atribuyen a los otros de la institución y en el modo de encarar la práctica. En relación a esto último, resulta motivo para el debate que, en virtud de propiciar nuevas prácticas, por ejemplo: escuchar lo que los chicos traen y flexibilizar nuestra propuesta conforme el debate se desarrolla dentro del aula; y/o formular preguntas capaces de estimular el pensamiento autónomo; y/o favorecer el diálogo entre todos etc., la práctica de ‘modelizar’ por ejemplo un equipo a un docente en virtud de conmover las representaciones de éste, puede terminar obturando la expresión de esa diferencia en juego y con ello reproduciendo aquello de lo diferente como lo negativo.

He propuesto pensar lo diferente desde otras lógicas, aquella más próxima a aceptar, a visibilizar el interior latente de cualquier fenómeno o idea.Por ejemplo, aquella que acepta los movimientos y novedades en las familias, novedades en las infancias y novedades o conmociones en nosotros mismos a partir de aquello que no sabemos de antemano. Traigo nuevamente aquella cita de Deleuze: “no aprendemos nada con aquel que nos dice ‘haz como yo’. Nuestros maestros son aquellos que nos dicen ‘haz junto conmigo’, quienes en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo.” De todas las entrevistadas, dos de ellas (integrantes de equipo, de una misma escuela) comparten una visión similar a este juego de la diferencia: una de ellas plantea que *cualquiera en la institución puede orientar, que en cierto sentido todos van orientando*, esta idea se enriquece cuando, valorando los saberes de cada una *puedan ver una temática de manera más amplia.*

La otra entrevistada cuestiona la idea que desde el equipo se den respuestas. Afirma que *esas respuestas se construyen* y que la orientación *tiene más que ver con la construcción.*

Pienso que este tema que va cambiando de nombre de inclusión-diversidad-heterogeneidad (?) es un tema mayor y una clave posible para pensarlo y debatirlo en las escuelas pueda ser desde sus fundamentos filosóficos.

La categoría de ‘profesional’ aparecida en entrevistas a ambos grupos, al mismo tiempo que categoría, es la representación social que sobre ella se tiene. De hecho, para ambos grupos, esta categoría está asociada al trayecto por la facultad (universidad) en circunstancia que por definición éste no sería condición para ocupar tal categoría. Estamos

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

frente a una división social. De la mano de Grimson, queda pendiente cómo se resolverán las articulaciones entre aquellas matrices que son históricas y los procesos contemporáneos que provocan la interpelación de los actores de la institución en tanto interlocutores.

La dilatación para la puesta en marcha del cambio de paradigma representa un obstáculo y en ocasiones aumenta la complejidad de los problemas arribando a lo que se conoce como situaciones de alta complejidad.

En relación con esto último y avanzando en la práctica de intervención institucional pude observar que no está la pregunta por una práctica de tal tipo en la mayoría de las entrevistadas. No es una práctica imaginada tampoco a juzgar por el contenido de las entrevistas. La versión del 'trabajo en conjunto' que aparece es la de hacer algún proyecto (ESI por ejemplo) estando presentes maestra y equipo en el aula. Incluso las REEB que fueron un dispositivo creado para el ejercicio de trabajo común no han prosperado en la mayoría de las escuelas de las entrevistadas o al menos con los propósitos para los que fueron pensados. Como he dicho en otros momentos de este trabajo, esto ha tenido que ver con mantener las estructuras de nivel primario y de PC y PS separadas en cuanto a elaboración de material, difusión y convocatoria sobre problemas que en sí mismo son comunes. Esta separación, se verifica en el territorio en donde los EOE como aparece en las entrevistas, se ven sobrepasadas por los 'emergentes' y haciéndose únicas responsables de su intervención.Como alternativa a plantearse el problema en términos de mayor complejidad (trabajo con otros), de mayor ignorancia y de la necesidad de una intervención institucional, los equipos padecen estas situaciones.

No volveré sobre la división del trabajo sobre la cual ya me explayé, pero sí mencionar que representa un obstáculo para la creación de condiciones para que dispositivos de intervención institucional tengan lugar.

Me parece que dichos dispositivos no serían pertinentes sólo para situaciones de alta complejidad: los efectos de representaciones que favorecen la escisión más que la integración (lo social separado de lo pedagógico) o la biologización de lo social o la representación de lo diferente como lo negativo, producen o pueden producir en otro momento situaciones de alta complejidad. En cualquier caso,este tipo de dispositivo debe considerar la definición de los problemas, los objetivos propuestos, los principios y normativa y las referencias teóricas.En su dinámica, estos dispositivos de carácter colectivo de intervención permiten trabajar las representaciones que docentes y equipos tienen de niños y niñas y de las prácticas en relación con ellos. Las representaciones no se trabajan en abstracto, es alrededor del diálogo sobre nuestras ignorancias (cuestión desarrollada anteriormente) que aparecerán núcleos figurativos basados en un esquema bipolar resistentes en la configuración de RS.Representaciones que 'guían la acción'; una

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

acción que, en ocasiones, frente a aquello que resulta diferente en relación al Otro[33], termina siendo la segregación.

Por si no queda claro, la intervención social, institucional, como dispositivo, espacio tiempo, impasse, para dialogar (sin certezas), problematizar, planificar, cómo abordar aquello que acontece en la escuela; aquello que emergió inesperadamente porque permanecía opaco. Es ese acontecimiento que está en lo que sucede, nos inventa y espera. Ocupar ese impasse *interviniendo* desde la ignorancia en el sentido recuperado en este trabajo, estaremos en posición de visibilizar y anticipar eso que hoy resulta novedoso, diferente; anticiparnos al pasaje de la opacidad a la segregación. Es una lógica diferente, un abordaje distinto al de responder a la demanda que provoca el 'emergente' aludido en varias de las entrevistas.

¿Qué actitud tienen maestras y miembros de equipo hacia leer la normativa y documentos de apoyo que hacen a sus prácticas?

Me preguntaba a propósito de la actitud en la configuración de las representaciones sociales.

Como se pudo ver, las respuestas frente a qué documentos/autores recordaban como útiles en sus trayectorias laborales o si habían podido leer algunos con eje en la intervención conjunta (enumerados en la entrevista) o cuáles identificaban en relación con lo que se podía pensar como una revisión de las prácticas, sus respuestas se agruparon del siguiente modo:

Del total de entrevistadas, ocho hicieron mención explícita a algún documento. El resto, no hizo referencia, aunque sus razones son distintas: una realiza simultáneamente un postítulo y es enviada por su escuela para hacer una capacitación en servicio, otras valoran sus lecturas por fuera de la red de la DGC y E, y una última cuyos argumentos son que hace mucho 'da las mismas materias', que quizás los trabajó, pero no supo de qué documentos se trataba y que los materiales son teóricos y 'uno está acostumbrada a que te expliquen'.

De las ocho entrevistadas que hicieron referencia a un texto, dos de ellas valoraron el Régimen académico; dos el diseño curricular. Estos fueron los más valorados.

Una misma entrevistada hizo referencia en términos generales a tres textos. Las demás, se refirieron en términos generales a uno solo.

La referencia a textos fue distribuida de modo parejo en ambos grupos (maestras/integrantesEOE).

El Régimen académico fue mencionado por maestra y por integrante de equipo. El Diseño curricular resulta valorado por las maestras.

[33]Me refiero al 'alumno' o el 'grupo' ideal.

Algunos aspectos que llaman la atención es la poca relación existente entre la vasta cantidad de material escrito y la lectura efectiva que encontré.

Esta resistencia a la lectura, de documentos de apoyo nuevos (o textos por fuera del circuito escolar) como también la queja frente a las capacitaciones en el grupo de maestras, tienen un correlato de insistencia en sus representaciones sociales. La resistencia no queda relacionada a argumentos que den fundamento a prácticas antiguas; se trata más bien de la eficacia simbólica que prácticas anteriores (Castorina y Kaplan, 2003) de división entre lo normal y lo anormal o variantes en esa línea poseen "*Nosotras con otras maestras de diferentes zonas estamos todas pensando lo mismo. No estamos de acuerdo con que no se repita ahora" (E1-maestra- Laferrere);* desde ahí, la actualización no se visualiza como necesaria.

En el caso de las integrantes de equipo, si bien como decía anteriormente, aparece mayor hábito de lectura, los argumentos de la falta de tiempo, de estar respondiendo siempre a los emergentes etc., explicarían superficialmente la escasa relación con el material de lectura. Indagando en sus opiniones, pareciera ser que son varios los factores que estructuran este problema: cierto desinterés o pérdida del interés en algunos materiales o en el retardopara trabajar las ideas volcadas en los materiales. La lectura de la normativa convoca a la lectura desde el punto de vista de encuadrar la tarea, pero las lecturas personales o 'por fuera' superan en interés a los documentos de apoyo, por ejemplo.

La actitud que forma parte del contenido de la representación del material en algunos casos se expresa como barrera hacia la búsqueda de material, recordar nombres etc. Para que la representación incluya la idea de 'actualización' de 'apoyo', habrá que revisar este dispositivo que, aunque está diseñado como 'lo que baja' no funciona.

Destaca el entusiasmo en una de las entrevistadas respecto de la instancia de capacitación por constituir un espacio de intercambio y construcción junto a otros. Esta integrante de equipo se acerca desde ese lugar, a la idea del espacio común entre docentes y equipos problematizando el objeto de la capacitación.

Como decía anteriormente, el problema que se le plantea en el orden de las prácticas a la escuela pública actualmente no empieza y termina en las capacitaciones o en la actualización. Sin embargo, la lectura y capacitación compartida en una perspectiva de problematización es un desafío y una necesidad para la transformación de las prácticas. Desafío para la producción de conocimiento y participación de los actores que intervienen en las escuelas, superando las instancias de reuniones grupales centradas en aproximaciones diagnósticasy establecimiento de líneas de acción predeterminadas. Necesidad porque la postergación de la problematización en encuentros conjuntos se constituye en un verdadero obstáculo en responder a las demandas actuales a la escuela.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

"*Tendría que haber más capacitación docente con la mirada actual. Con este nuevo paradigma que nos atraviesa que todavía muchos no lo han adoptado y eso perjudica todo el tiempo" (E1-integrante EOE-v.madero)*

Desde el plano metodológico, las entrevistastuvieron como destinatarias en su totalidad a mujeres, en parte porque la mayoría del personal en escuelas lo son y porque la elección que las directoras hicieron para participar de las mismas confirmó esta tendencia. Esto constituye una limitación que puede dar lugar a estudios posteriores que se inscriban en una perspectiva de género.

Respecto delas pertenencias de las entrevistadas en escuelas en localidades con diferencias en su IVS, no se observó que este factor tuviera incidencia en las representaciones de sus prácticas. Esto tiene que ver en parte porque algunas escuelas ubicadas en zonas céntricas, en mejores condiciones generales, reciben matrícula de barrios precarizados con lo cual el índice de vulnerabilidad social aplica en esos casos a los lugares de vivienda y no así a la ubicación de las escuelas. En otros casos en donde efectivamente coincidían escuela y vivienda con índices de vulnerabilidad (de acceso, infraestructura), no se observaron diferencias en las representaciones de sus prácticas comparándolas con escuelas céntricas. Quiero decir, las representaciones de orientación e intervención dieron cuenta de que efectivamente se trata de representaciones que son sociales: el discurso de una maestra de V. Scasso (Laferrere, alto IVS) "*Como que no maduró tan rápido y por ahí le hace bien repetir para retomar cosas que no entiende…si te encontrás con que hay distintos niveles tenés q tener contemplación porque es la inclusión*" es muy similar al de una maestra de C.Evita (zona residencial)"*Tenemos otra cuestión hoy en día que es lo de incluir,… En muchos grados hay una maestra de apoyo hacia ese chico porque nosotros no estamos capacitados para enseñar a un nene que tiene algún retraso madurativo".*

Ambas maestras, provenientes de escuelas distantes una de otra, comparten la representación sobre cómo orientar, guiar los aprendizajes. Representación de su práctica en donde la inclusión es un mandato que se encuentra con viejas representaciones sobre los períodos de maduración.

La única referencia directa al sector socioeconómico en el que se ubica la escuela de pertenencia la hace una integrante de equipo en alusión al contenido de los materiales elaborados en el nivel central:

"*Creo que tienen que ver con los contextos ...por lo menos en el cual yo trabajo eh? quizás ese documento sirva más para una zona en la que tengan mayor poder*

adquisitivo las familias, otro acceso tanto a los sistemas de salud como a las escuelas, eh... quizás a ellos les sirva más estos documentos que a nosotros". (E1-integrante EOE-Laferrere)

Los fragmentos que en este trabajo he considerado dentro de un sistema favorable a innovar en el orden de la representación, pareciera estar más vinculado a la posición en el sistema que a la zona.Así por ejemplo son algunas integrantes de equipo las más favorables a comenzar a revisar el tema de las prácticas objeto de este trabajo. La posición en el sistema parece clave en este fenómeno.

Otra cuestión que tiene que ver con lo metodológico es que el trabajo no se hizo solo con el análisis de materiales discursivos individuales, sino considerando también textos de carácter público. La articulación entre ambos niveles ofreció la posibilidad de estudiar las relaciones micro y macro.Como ampliara en la página anterior, se observó que la referencia a las prácticas, independiente del grupo en cuestión (docente o equipo), no encuentra en los documentos oficiales una relación fluida no solo por la frecuencia en su consulta sino por la opinión que los textos les merecían:

"*en noviembre- dic (2017) bajó un nuevo lineamiento sobre ausentismo, que también es muy difícil llevar a la práctica. Tiene buenas ideas, pero también le cuesta al docente llevar a la práctica porque plantea adecuar las prácticas de enseñanza hacia las necesidades de ese niño, pero cuando ese niño está en el aula al docente le cuesta hacerlo. Inclusive a nosotros, cuando lo vamos a buscar, que es lo que está en el instructivo, acercarse al domicilio, averiguar cuáles son las necesidades socioeconómicas, una vez que lo traemos también nos cuesta. Escomo general; a veces faltan como cosas específicas, te dicen "adecuar las prácticas de enseñanza a las necesidades de ese niño" y ¿cómo lo hacen? Ahí está el tema." (E1-integrante EOE-Laferrere)*

4. EPÍLOGO

Las imágenes, creencias, opiniones sobre la Orientación y la Intervención se encuentran ligadas a las imágenes, creencias y opiniones que se tienen sobre niños/as, directivos, equipos y docentes. El problema tiene distintos niveles de complejidad puesto que prácticas y sujetos quedan vinculados a ideas que se tienen sobre saberes, jerarquía, lo diferente, lo que cambia. Se trata de una cadena de representaciones sociales que se condensan en un espacio tiempo.

Este trabajo entonces ha indagado sobre ellos a partir de las voces de sus actores en el entendido de que la idea de Práctica (su RS) no puede ser estudiada en desconexión con ellos. Desde esta perspectiva se puede interpretar las consecuencias en el ordenamiento que provoca la práctica de orientación y la incertidumbre que provoca una propuesta de intervención ya no instrumental sino una de tipo institucional.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Durante el desarrollo de este trabajo, pude ampliar mi conocimiento de la función y alcance de las RS, desplazándolas de ese lugar al que suelen estar condenadas, al menos en el ámbito escolar, de ser solo un límite en el avance del entendimiento de los nuevos fenómenos reduciéndolas al aspecto cognitivo de su configuración. Es también el aspecto social el que permite al mismo tiempo que interpretar el contexto, contribuir a la construcción de una realidad común que posibilite la comunicación entre las personas. En última instancia, esta es la forma en que todos tenemos acceso a transformar la ciencia en un saber útil. Por esta razón, esta perspectiva, propia de estudios cualitativos como éste, recupera el sentido común de los actores. La cuestión está en todo caso, en que podamos analizar el significado, el sentido y los valores que los grupos damos a los objetos y a los contenidos de un Campo de representación. Se trata de un campo conflictivo y problemático puesto que cumplen funciones simbólicas e ideológica que no por ello, la relación entre lo nuevo y el sistema de representación no pueda volverse favorable a innovar en categorías que representen nuevasprácticas: Construcción e intercambio son categorías que se expresaron en tres de las entrevistas. En el plano de los contenidos se insinúa la imagen de la horizontalidaden la construcción de conocimientos entre adultos; todo esto en un marco de problematización y de implicaciónen la propia práctica y no como el discurso políticamente correcto que todos queremos oír.

Pienso que este trabajo puede ser de interés no solo a maestras y miembros de equipos. El recorrido realizado ha sobrevolado los discursos de ambas, deteniéndose por momentos para pensar cuestiones claves en la vida de las escuelas en ocasiones opacas, y en otras, despojadas de todo velo; me refiero a lo que ubico como lo diferente.

En tal sentido, este estudio puede ser de utilidad para inspectores, directores, profesores y todo/a interesado/a y ocupado/a en las cuestiones educativas y no solo; también para quienes habitan una institución atravesada por las diferencias entre las personas y los grupos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

ANEXOS

Carta de presentación a Dirección de escuela primaria

Sr./a Director/a

La investigación “Representaciones Sociales de Prácticas de Docentes y Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Primarias del Partido de La Matanza”es un intento de acercamiento a comprender sobre el tema y aportar así a la dinámica institucional y sus efectos en los trayectos escolares de niños y niñas. Conocer más de cerca esta dimensión puede potenciar el trabajo en conjunto. Se trata de un tema no abordado hasta ahora desde un marco de investigación, sistematizado, que esperamos pueda convocar su interés.

De acuerdo con el diseño de esta investigación, aprobada por la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en evaluación e investigación educativa de la UNQ y que cuenta con el aval de Jefatura Distrital, se han seleccionado 12 escuelas del Distrito. La selección ha sido sobre la base del criterio de heterogeneidad.

Mi intención es acercarme a las representaciones que docentes y EOE tienen al tema de las prácticas. Con esta intención me acerco a escuelas como la que usted dirige, para invitarlos a participar a partir de entrevistar a dos docentes de la institución. Demás está decir que, como en toda investigación, las entrevistas son anónimas y que una vez concluidas, él/la docente podrá revisar la misma. Asimismo, no se trata de contrastar conocimientos sino, como decía más arriba, se trata de conocer las opiniones que las prácticas concitan.

Espero que esta colaboración redunde en un mejor conocimiento sobre las realidades y perspectivas de las prácticas de ambos actores que tienen un efecto en la cotidianeidad escolar, y por ende, en una optimización de los trayectos de niñas y niños.

Desde ya, muchas gracias a usted y a los docentes dispuestos a participar.

Guía para las entrevistas a maestras e integrantes de EOE

1. Su opinión sobre Orientación en la escuela

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- Qué significa para ella/él
- Quién/es lo hacen

2. Su opinión sobre intervenir en la escuela
   - Qué significa para ella/él

3. Qué opinión le merecen los documentos que hablan de trabajo en conjunto (entre los distintos actores adultos de la institución)
   - ¿Los conoce? ¿cuáles?
   - Ejemplos de lo que sería trabajo en conjunto en la escuela

4. Propuestas para mejorar estas prácticas al interior de la escuela

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arditi, B. (2006). Los límites del particularismo y la cuestión de los universales. En: A. Vitar (coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.

Ardoino J. (1981) El imaginario del cambio y el cambio del imaginario, En: F, Guattari y otros, *La intervención institucional*, México, Folios.

Balduzzí. M., Baidoni, M., & Goñi, M. (2003, septiembre). *Desafíos en la Formación delOrientador Educacional.* Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Argentina.

Banchs, M.A. (1990) Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica, en: Jimenez, B. (comp), *Aportes críticos a la psicología en latinoamerica*. Guadalajara, EDUC.

Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional.*Perfileseducativos. Año/vol.XXIV, número 97-98*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía,* Rosario, N°9.

Baquero, R y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis delaprendizaje escolar. *Revista Apuntes, UTE/CTERA*, Buenos Aires.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*, Argentina, FCE.

Bell, J. (2002) *¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*?. Barcelona, Ediciones Gedisa.

Bentaberry, D. (2008) La incidencia de las representaciones sociales en la tarea de la orientación escolar. Tesis de Maestría Universidad CAECE.

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-Violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, P. (1995) "Introducción", en: Pierre Bourdieu y LoïcWacquant. *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* Grijalbo, México.

Carballeda, A. (2007) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en nuevos escenarios sociales.* Buenos Aires, Ed. Paidós.

Carballeda, A. (2008) La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del trabajo social. *Revista Margen,* N°48, edición digital.

Carballeda, A. (2010) La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM*, *VI Época, Número 1,* Ciudad de México

Casali, C. (2015) Filosofía y Educación. Ficha de cátedra. Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos en José A. Castorina (comp.)*Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Cimolai, S. (2005). La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aire*s*. Tesis de Maestría, Bs.As., Universidad de San Andrés.

de Certau, M. (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México, Universidad Iberoamericana.

De Souza Minayo, M.C. (1997) *El desafío del Conocimiento*. Bs. Aires, Lugar Editorial.

Deleuze, G. (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Deleuze, G. (1999) *Conversaciones.1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.

Enríquez, E. (2002) La institución y las organizaciones en la educación y la formación. *Ediciones Novedades Educativas, Serie los documentos, 12*.

Fernández, D. (2006) Los equipos de orientación en la prevención del fracaso escolar Tesis de maestría, Bs As., Universidad San Andrés.

Filmus, D. (2000). *Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo*. Buenos Aires, Edit. Troquel.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires, Edit. Homo Sapiens.

Greco, M.B. y Levaggi, G. (*sf*) Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales. Disponibleen:https://ciie-r10.wikispaces.com/.../Greco-Acerca+de+la+intervención.+Subjetividades+

Greco, M.B., Alegre, S. & Levaggi, G. (2014) Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

Grimson, A. (2000) Cultura, nación y campos de interlocución. En: A. Grimson, *Interculturalidad y Comunicación*. Bs As., Grupo Editorial Norma.

Hall, S. (1996) Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En: S. Hall y P. du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural.* Buenos Aires-Madrid, Amorrortu Ed.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista L. P. (1991). *Metodología de lainvestigación*. México: Editorial McGRAW – HILL.

Jodelet, D (2007) Imbricaciones entre representaciones sociales e intervenciónEn: *Representaciones Sociales. Teoría e investigación.* Rodríguez y García (coord). Universidad de Guadalajara. México.

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici, S (comp.) *Psicología Social IIPensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Jodelet, D. (2003) Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por la Dra. Raquel Popovich en el marco de las “Primeras jornadas en Representaciones sociales. Investigación y Prácticas”. Disponible en Portal Educ.ar.

Kaplan,C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En: S. Rascován, D. Levy, D. Korinfeld, (coord.) *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Paidós.

Labaree, D.F.; Smyth, J.;Zeichner, K.M; Kemmis, St. y otros (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Ediciones Akal.

Lapalma, A. *El escenario de la Intervención Comunitaria*., en Anuario Comisión Psicología Comunitaria. Nro Especial XXVII. Congreso Interamericano de Psicología.

Lewcowiz, I. (2003) Suceso, situación, acontecimiento. Conferencia FADU.Disponible en: www.tallertaramasso.com.ar/archivos/SituacionSucesoAcontecimiento.pdf

Lewkowicz, I. (2006) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires-Barcelona-México, Editorial Paidós.

Marková, I. (2003) La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En: Castorina, J.A. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Molina Yesica (2012) El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar. *In SciELO Proceedings of the 9th Retratos do mal-estar comtemporäneo na educacao.*Sao Paulo.

Moscovici, S. y Hewstone (1986) De la ciencia al sentido común. En: Serge Moscovici (comp.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Moscovici, S. (2001). Ideas and theirdevelopment: A dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. En Duveen, G. (Ed.) *Social representations. Explorations in social psychology* (pp. 224-286). New York: New York UniversityPress

Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18(3), pp. 211-250.

Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado,* 12, 1, Granada.

Pérez, A. (2007) Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbanobonaerense: el alumno en la encrucijada. Tesis de Maestría, Bs As., Universidad de San Andrés.

Rascován, S. (2013). Las Prácticas de la Orientación Educativa. En: S. Rascován, D. Levy, D. Korinfeld, (coord.) *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Paidós.

Rascován, S. (2013) Los caminos de la vida. En: S. Rascován, D. Levy, D. Korinfeld, (coord.). *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Paidós.

Ranciere, J. (2003*) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Editorial Laertes.

Robalino, M. (2007) Seminario: Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo y del profesionalismo docente.UNESCO. Santiago, Chile.

Rodríguez, A. y otros (2001) De ofertas y Demandas: Una propuesta de Intervención en Psicología Comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. X, N°2.álisis institucional*

Saidón, O. (1989) Conferencia Análisis Institucional en las instituciones de salud. Facultad de Psicología, Publicaciones CEP, Universidad de Buenos Aires.

Sautu, R., Boniolo, P. Dalle, O. y Elbert, R. (2005) *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Seijas, M.S. y Martínez, M.E. (2003) Derribar viejos supuestos, arribar a nuevos posibles: argumentos que sostienen los docentes de 1er. grado para derivar al E.O.E. Investigación en el marco del Programa de Residencias del GCBA.

Segato, R. (2002) Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Nueva Sociedad N°178, abril,* Buenos Aires.

Spink, MJP (1993) O conceito de representacao social na abordagem psicos social. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9(3), sept.

Stolkiner, A. (1989) Salud Pública-Salud Mental. Ficha de cátedra Facultad de psicología Universidad de Buenos Aires

Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En: G. Frigerio y G. Dicker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Bs As-México, Novedades Educativas.

Toscano, A.G. (2005) Voces y Discursos sobre la educabilidad de los niños enla construcción de legajos escolares. Tesis de Maestría, Bs. As, Universidad de San Andrés.

Volman, G. y Fernández, F. (2011) El paradigma institucional de la orientación educativa. Su implementación a través del Programa Futuros Egresados.*Confluencia, año 5, N°8*. Editora: Universidad Nacional de Cuyo.

Wagner, W. (1995) "Description, explanation and method in social representationsresearch", en: Paperson Social Representations, vol. 4 disponible en www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm

Zerbino, M. (2008) Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Portal de la Inclusión, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Zerbino, M. y Torchio, R. (2002) "Entre la violencia y el fracaso: las transformaciones educativas del siglo XXI" en *El fracaso escolar en cuestión*. *Colección Ensayos y Experiencias, Tomo 43*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Zerbino, M. (2012) Diversas formas de comerse a las personas. Notas sobre laviolencia contemporánea. INFEIES-RM, *Revista científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es), mayo.*

Documentos y Normativa consultada

Dirección General de Cultura y Educación (2005): Resolución 3367 *Plantaorgánica funcional (POF).*
Dirección General de Cultura y Educación (2011): Resolución 4635 *Integración.*
Dirección General de Cultura y Educación (2012): Resolución 736 *Ausentismoescolar.*
Dirección General de Cultura y Educación (2014): Resolución 1057 *Régimenacadémico.*
Dirección General de Cultura y Educación (2015): Disposición Conjunta n°4 *Confección de duplicados de certificados de estudios*.
Dirección General de Cultura y Educación: *Anexo único de Escuelas de Jornada Completa.*

Recursos Pedagógicos
Documentos de trabajo

Dirección General de Cultura y Educación (2009): *Diagnóstico participativo*.
Dirección General de Cultura y Educación (2010): *Vulnerabilidad educativa*

Áreas curriculares

Dirección provincial de Educación Primaria (2016): Ciencias Sociales. *Orientaciones para la enseñanza de las ciencias sociales.*

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2003): Resolución….*CEC*
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008): Disposición n°1….
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social 2008): Disposición n°76 *Rol del Equipo de Orientación Escolar.*

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2009): Comunicación N°1. *Presentación*
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2009): Comunicación n°4 *Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del EOE.*
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2010): Comunicación n°2 ….
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2010): Comunicación n°3…
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2010): Comunicación n°4…
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2011): Comunicación n°3…
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2014): Comunicación n°1*Conmemoración de los 65 años de la Modalidad. Líneas de trabajo de 2014*

Documentos de trabajo

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2010):
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2010):

Comunicaciones conjuntas

Dirección General de Cultura y Educación (2010): Comunicación n°1 *El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales*
Dirección General de Cultura y Educación (2011): Comunicación n°1 *Orientación vocacional ocupacional.*
Dirección General de Cultura y Educación (2012): Comunicación n°1 *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar.*
Dirección General de Cultura y Educación (2017): Comunicación n°1*MesaCentral de Inclusión Educativa.*
Dirección General de Cultura y Educación (2017): Comunicación n°1 Orientaciones para la atención de niños/as asmáticos en el acto educativo.

CFE

Resolución (2014) n°239 Anexo 2
Resolución (2014) n°217

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes