

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA INTERVENCIÓN

INCLUSIÓN DEMOCRÁTICA
EN LAS ESCUELAS



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA INTERVENCIÓN

INCLUSIÓN DEMOCRÁTICA
EN LAS ESCUELAS



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas

Coordinador: Gustavo Galli

Programa Nacional de Fortalecimiento y

Desarrollo Profesional de los Equipos de Orientación escolar

Coordinadora: María Beatriz Greco

Autoras: María Beatriz Greco, Sandra Alegre y Gabriela Levaggi

Colaboradores: Julieta Albrieu (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas), Gerardo Averbuj (Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia) e Isabel Amor (Programa Nacional de Mediación Escolar)

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Corrección: Liza Battistuzzi

Diseño: Paula Salvatierra

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

104 p. ; 22x18 cm. - (Inclusión Democrática en las Escuelas)

ISBN 978-950-00-1014-6

1. Políticas de Educación. 2. Inclusión Social. I. Título
CDD 379.2

Fecha de catalogación: 25/03/2014

A LOS DOCENTES

El Ministerio de Educación de la Nación, en apoyo al trabajo que realizan nuestros equipos docentes, llega a las aulas de todo el país con este material cuyo primer destinatario son los equipos de orientación escolar, pero que en esencia está dirigido a toda la comunidad educativa.

En efecto, trabajar en la escuela hoy supone enfrentarse a un nuevo y cambiante repertorio de preguntas y situaciones, por lo cual, y más que nunca, se requiere del aporte concertado de varios, para que el derecho a la educación de todos y todas se convierta en una realidad efectiva. Entre esos diversos actores se encuentran los equipos de orientación quienes, con sus saberes provenientes de distintos campos disciplinares, tales como la pedagogía, la psicología, el trabajo social, etcétera, colaboran en el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Un objetivo central del trabajo que proponemos es que entre estos equipos de orientación y los equipos docentes y directivos se construyan modos de hacer, prácticas educativas situadas que respondan a los requerimientos de cada comunidad educativa, de cada grupo y de cada estudiante. De este modo podremos garantizar un derecho para todos y todas con miradas e intervenciones alejadas de las generalizaciones y, por ello, atentas a la singularidad.

Para que este camino pueda transitarse es necesario que los equipos se afirmen en su pertenencia a un sistema educativo y a una trama institucional que de ninguna forma les puede ser ajena.

A su vez, este trabajo llama a los equipos a construir una mirada educativa desde una perspectiva institucional y política que permita revisar el lugar de la demanda desde las escuelas hacia los equipos de orientación y, a la vez, redefinir el objeto de trabajo alejándose de viejas perspectivas que tendían a una mirada individualizadora y patologizadora de los problemas. Asimismo, estas páginas son un llamado a la reorganización de la propia posición profesional, pasando a un trabajo con otros en el que se comparta la responsabilidad, en el que el mismo profesional se implique con el conjunto de la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas.

El material que presentamos, en resumen, aporta ideas para construir intervenciones institucionales que reconozcan los recursos y las potencialidades que las escuelas tienen, los caminos que aún no se han transitado y los que ya se probaron pero tienen que reformularse. Invita a pensar en dispositivos de intervención que apelen a la multiplicidad de voces, a la mayor articulación dentro de la escuela entre directivos y docentes, así como a las articulaciones interinstitucionales, junto con el resto de los equipos que el Estado ofrece a la comunidad (salud, desarrollo, social, etcétera).

Trabajamos cotidianamente para alcanzar un horizonte de mayor justicia e inclusión para nuestros niños y jóvenes; garantizarles el derecho a una educación de calidad es la forma más segura de avanzar hacia él y, en ese camino, el aporte de los equipos de orientación escolar es indispensable para el sistema educativo argentino.

Prof. Alberto Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

PRESENTACIÓN

A partir de 2003, con la asunción como presidente de Néstor Kirchner, la educación recuperó un lugar central de la política pública. Concebida como un derecho que el Estado debe garantizar a todos los niños y jóvenes, este Ministerio se ha propuesto la construcción de una institución educativa inclusiva orientada a la formación para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos, así como al desarrollo personal que les permita a los jóvenes introducirse en el mundo del trabajo y continuar estudios en el nivel superior.

La escuela, como toda institución social, está atravesada por conflictos, que no siempre se resuelven de manera cooperativa. En los últimos años hemos presenciado situaciones de violencia escolar, de acoso entre pares. Asimismo, hay temas que encuentran muchas dificultades para ser debatidos, como el de la educación sexual integral o el uso de drogas. Muchas de estas situaciones requieren del involucramiento y compromiso de los adultos, es decir, de supervisores, directivos y docentes, así como también de la familia.

Desde este Ministerio somos conscientes de que por la complejidad que suponen dichas temáticas es necesario acompañar a la comunidad educativa en su tratamiento y abordaje. A raíz de esta convicción, en 2009 creamos el Ciclo de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Apoyo y Orientación –que desde 2013 es un Programa Nacional–, cuyo objetivo es proporcionar herramientas que permitan construir una convivencia escolar fundamentada en el respeto a los derechos de los niños y jóvenes a partir de valores de libertad, solidaridad y tolerancia de la diferencia y el disenso.

Los Equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención recupera los aportes realizados por distintas jurisdicciones a partir del trabajo conjunto. Se trata de construir la demanda de una escuela en una intervención institucional que pueda sostenerse en el tiempo.

El objetivo de este material es exponer la construcción de una perspectiva institucional, la institucionalización de dispositivos que permitan nuclear las diversas miradas, que establezcan puentes entre la escuela y las familias, que contengan a los niños y jóvenes apelando a su participación.

Estamos convencidos de que una buena convivencia escolar es condición de posibilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para un buen rendimiento de los estudiantes, para la concreción de la trayectoria escolar en los tiempos previstos y para la retención en la escuela. En definitiva, necesitamos del involucramiento de la comunidad educativa para que el derecho a la educación sea una realidad.

Lic. Jaime Perczyk
Secretario de Educación

PRÓLOGO

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Quizás no únicamente entendiendo lo complejo como aquello “difícil”, que por cierto lo es (no es fácil educar, tampoco dejarse educar), sino en la acepción que da cuenta de una trama densa conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que las afectan, realidades diversas que se conjugan.

Antes y ahora, siempre se necesitó de muchos para educar. La educación no es en soledad, sino siempre con el otro, en esa diversidad complementaria que suma y no resta, que justamente complejiza las simplificaciones que hacen una lectura lineal de la realidad. Quizás en estos tiempos vamos comprendiendo cada vez más que la escuela no “puede” sola y está inserta en una comunidad. El maestro, la profesora, el directivo enseñan mejor, conducen mejor si pueden compartir la tarea, pensar con otros, construir las respuestas en forma colectiva. Por esto, es imprescindible comprender que los problemas sociales que atraviesan a la escuela encuentran mejores propuestas de solución con educadores que creen en lo colectivo, que se abren a la comunidad, que buscan nuevas maneras de hacer y ser escuela.

Durante mucho tiempo, los equipos de apoyo y orientación fueron “gabinetes”, “compartimentos” aislados de la vida de la escuela en los que las familias, la comunidad, los propios maestros y maestras, directores y directoras depositaban sus expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños y adolescentes. Las esperanzas de “sacar adelante” a tal o a cual respondían, en parte, al trabajo casi “mágico” que esos profesionales podían realizar.

Estos espacios se fueron conformando, creciendo, multiplicando a lo largo y a lo ancho de nuestro país, tomando distintos formatos, asumiendo perspectivas diversas. Frente a la complejidad de la realidad que nos atraviesa, estos equipos aparecen cada vez como más necesarios a la vez que más demandados.

En el marco de las políticas públicas que lleva adelante este Ministerio, queremos fortalecer el trabajo de estos equipos desde una perspectiva institucional, esto es, pensarlos no ya como compartimentos o “solucionadores” de problemas, sino como participantes de un trabajo colectivo con todos los actores institucionales para diseñar las estrategias que generen las condiciones institucionales para que sea posible para todos y todas aprender y ser felices en la escuela.

Esta mirada toma distancia de un paradigma que pone sobre los sujetos –en este caso los alumnos, alumnas y sus familias– la posibilidad de adaptación a ciertas características de la escuela y del sistema educativo; por el contrario, proponemos pensar juntos una escuela que dé cuenta de la riqueza de la diversidad y pueda alojar a todos haciéndoles el lugar. Esperamos que este material les sea un aporte en esa dirección.

Lic. Gabriel Brener
Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Situarnos, pensarnos	10
Tiempos actuales: lecturas posibles, paisajes en construcción	12
CAPÍTULO 1	
Posición y trabajo profesional de los equipos de orientación en el sistema educativo	17
Posición	22
Trama	25
Objetos de trabajo	27
Objetos de trabajo y cuestiones en torno a la demanda	29
CAPÍTULO 2	
De la demanda a la construcción de problemas en el ámbito educativo. Un proceso de constitución de unidades de análisis complejas	33
CAPÍTULO 3	
Intervenciones institucionales entre equipos de orientación y escuelas	51
La dimensión institucional del objeto de análisis e intervención	55
Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos	58
Anexo 1. Acerca de las condiciones de época	71
Agotamiento del Estado, fluidez, desvinculación. Algunos rasgos de nuestro tiempo	72
La destrucción de la experiencia en el imperio de la información	75
Hacer trama: un desafío y un trabajo al que nos invita nuestro tiempo	78
Anexo 2. Situaciones de intervención	81
Situación de intervención en una escuela primaria	81
Situación de intervención en una escuela secundaria	86
Anexo 3. Resignificación de los procesos de interacción escuela-comunidad	91
Resumen	91
Introducción	92
Propósito y objetivos	94
Lineamientos teórico-metodológicos	95
Organización operativa del programa	96
Capitalizando experiencias, la tarea continúa	99
BIBLIOGRAFÍA	101

INTRODUCCIÓN

El presente material recoge, reúne y sistematiza las principales temáticas, problemas y reflexiones presentados en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación –actualmente Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación– tanto en encuentros nacionales como jurisdiccionales, así como en producciones específicas elaboradas entre 2010 y 2013.¹

Los equipos de orientación escolar, con sus diferentes denominaciones, historias institucionales, modos de inscripción en el sistema educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención, trabajan en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y docentes, ante las más diversas situaciones que requieren orientación o apoyo, y en el marco de diferentes proyectos. Los rasgos más salientes, actualmente en revisión y construcción, de este particular trabajo son la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención de demandas puntuales de las escuelas y los proyectos y políticas educativas.

Este texto se propone desplegar los principales ejes teóricos que articulan las prácticas de los equipos, vinculados con su trabajo cotidiano, las demandas de intervención recibidas, las lecturas desde los posicionamientos profesionales de equipos de orientación, directivos y docentes, y los desafíos de transformación que la escuela y el sistema educativo tienen hoy por delante:

- la profundización en la **dimensión institucional** del objeto de análisis e intervención, repensando el **lugar de la demanda** y la **construcción de los problemas**;
- la revisión y elaboración de intervenciones institucionales, desde la interdisciplinariedad, en torno a ejes y encuadres de trabajo en común;

¹ Entre otras, el Documento Nacional de Equipos de Orientación elaborado conjuntamente entre el equipo nacional y las jurisdicciones y las clases virtuales del Ciclo semipresencial para equipos de orientación iniciado en 2013 en siete jurisdicciones.

- el reconocimiento de las **condiciones de época** para pensar hoy el trabajo en educación de todos los actores del sistema educativo y, fundamentalmente, de los equipos de orientación.

Las diferentes temáticas que abordaremos se articulan en torno a estos ejes y forman la trama misma de esa cotidianidad del trabajo de los equipos. Así, pensar la dimensión institucional de la intervención implicará ubicarse ante los problemas² que allí se construyen para incidir sobre ellos y ante los problemas que los otros de la escuela construyen y por eso demandan. Diseñar una intervención institucional requiere tener en cuenta miradas contrastantes, no siempre armónicas, puestas en juego en contextos cambiantes, propios de una época particular, cuyas condiciones nos atraviesan a todos: equipos, supervisores, directivos, docentes, familias, otras instituciones.

Situarnos, pensarnos

Trabajar en educación y en la escuela hoy requiere de un doble movimiento:

- sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y todas;
- abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados.

Por eso, no se trata de disociar principios de prácticas, leyes de situaciones a ser reguladas, o teorías de escenas cotidianas; por el contrario, se trata de hacer que los principios que se sostienen se verifiquen efectivamente, que lo que proponemos, se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas. Así, consideramos que las teorías o los enunciados que postulamos para orientar nuestras intervenciones son definitorias para que el derecho a la educación se haga efectivo.

² Trabajaremos en este texto el concepto de “problema de intervención”, despegado de significaciones vinculadas con un conflicto u obstáculo a remover, sino como esa configuración de elementos, tensiones, recursos, relaciones, etc. que permiten intervenir.

Los equipos de orientación que trabajan en el ámbito educativo y, particularmente, en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema, son convocados de diversas maneras para realizar tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos.

Sin embargo, esas convocatorias no siempre son formuladas en el modo en que esperamos, o bien se hace necesario rearmar su sentido, reorganizarlas para poder intervenir. Por eso, no podemos dejar de preguntarnos: ¿qué implica acompañar trayectorias educativas para los equipos?; ¿y cómo hacerlo de modo que se garantice el derecho a educarse de todo niño, niña, adolescente y adulto? Entre otras respuestas podríamos escuchar: asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible (abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos), favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Estas múltiples respuestas muestran que, lejos de ser lineal y acotada, sólo referida a conflictos y voluntades individuales o emergentes imprevisibles, la tarea de los equipos se diversifica, se amplía, requiere de la realización de varias lecturas y aportes interdisciplinarios en torno a un espacio común.

El objeto de trabajo de un equipo no es uno, ni fijo ni inamovible, se amplía desde el habitual “problema del alumno/a” a un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo. Por ese motivo, las unidades de análisis a constituir trascienden al “sujeto problema”, a la relación conflictiva entre dos o en un grupo, y siempre están contextualizadas en la escuela como espacio específico. El desafío es entonces, ya no la sola respuesta ante situaciones “difíciles” con sujetos “difíciles” y conflictivos que participan en ellas. El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora

de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Comprender que allí, en la organización de vínculos, saberes y recursos –materiales y simbólicos– es donde se desempeñan los sujetos –con sus límites y capacidades– y que los modos de organización los constituyen.

Tiempos actuales: lecturas posibles, paisajes en construcción

Aparece con insistencia, en los actuales discursos pedagógicos, la incitación a situarnos y situar el trabajo de la escuela en medio de la crisis que nos aqueja: social, política, educativa, institucional, subjetiva. Abundan las descripciones de la pérdida de un tiempo pasado ideal, las descripciones de una sociedad actual sin valores o en decadencia, las estadísticas del deterioro subjetivo juvenil o familiar, las limitaciones que la pobreza o la ausencia de adultos provoca en niños, niñas y adolescentes. Resta profundizar en lecturas histórico-críticas sobre la actualidad y sus condiciones –que por supuesto nos incluyan a nosotros mismos como sujetos y profesionales– en las que logremos reconocer la dimensión política de nuestros actuales modos de convivir, en la familia, en la escuela, en la calle, en todo espacio del “vivir-juntos”.

Hablar de crisis podría llevarnos a culpabilizar a las víctimas de una sociedad que instala formas diversas de la desigualdad, fragmentando espacios, segmentando la educación por sector social, género, capacidades intelectuales, etc., y denostando modos diferentes de organizaciones familiares o desacreditando otras maneras de aprender de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Si la enunciación de la crisis conduce a la victimización, culpabilización o patologización de los sujetos, el problema se sigue recortando sin incluir a la escuela y sus modos de organización en tanto que nuestras herramientas teóricas mostrarán su insuficiencia a la hora de intervenir.

Así, proponemos que los interrogantes que las condiciones de época generan no permanezcan como datos de una fatalidad que nos deja mudos, sino que operen como potenciadores y posibilitadores de nuevos pensamientos, posicionamientos y prácticas profesionales en el ámbito de la educación.



Esperando una respuesta, **Claudio Gallina**. Óleo sobre tela, 2005, 200 x 200 cm.

El cuadro de Claudio Gallina muestra escenas de un tiempo y un espacio escolar transformado, alterado, fuertemente conmovido, pero a la vez, esa conmoción de tiempos y espacios puede trabajarse bajo la forma de interrogantes nunca antes planteados, de búsqueda de respuestas y alternativas, de aperturas, de invitaciones a ver otros recorridos y trayectorias. El análisis habilita dejar de concebir las escenas escolares como meros “estallidos” esperables y de otro tiempo, para preguntarse qué otros modos de configurarlas tenemos y podemos crear hoy.

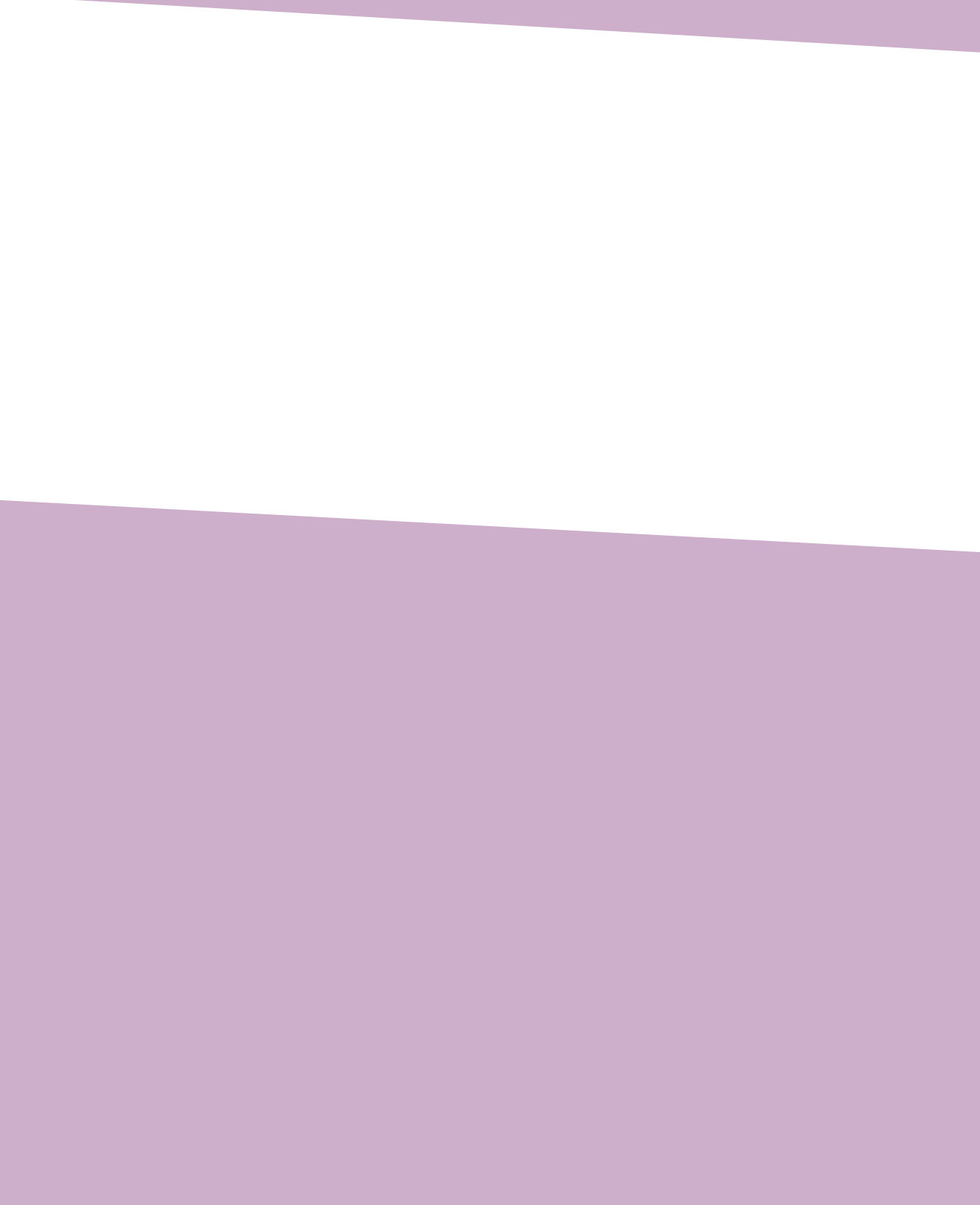
Con mucha frecuencia, los equipos son convocados al espacio escolar para ordenar lo que se vive como desordenado, dar respuesta a lo que aún no tiene preguntas en las instituciones educativas contemporáneas. Se apela a sus miradas disciplinares –psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.– para comprender a los sujetos y las instituciones tanto como a sus complejas relaciones, cuando estamos intentando entender quiénes somos hoy, qué quiere decir “hacer” escuela hoy, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender.

En los tres capítulos que constituyen el presente material dispondremos los medios –el pensamiento y la propuesta de una práctica específica– para leer esas condiciones de época y construir paisajes actuales y posibles de intervención, poniendo a circular conceptos, miradas, textos y autores, imágenes y situaciones, para generar procesos de **análisis**. La intencionalidad es la de abrir una **perspectiva política** en torno a lo que implica intervenir en la escuela y propiciar el análisis de situaciones de intervención, en las que cada uno/a asume una posición profesional específica, generadora de cambio, de lazo, de subjetividad responsable.

El primer capítulo se centra en la trama institucional y la posición de los equipos de orientación en ella, reconoce los hilos de esa trama e invita a situarse allí a los equipos junto con otros. El segundo capítulo profundiza esa implicación recuperando un pasaje necesario y complejo, de la demanda a la construcción de problemas de intervención. El tercer capítulo enfatiza la intervención, desde la construcción de problemas que permitan intervenir, hasta la invención de dispo-

sitivos concretos que organicen, reconfiguren relaciones, dispongan y pongan a disposición las herramientas necesarias para cada actor institucional.

Se trata entonces de revisiones imprescindibles para seguir pensando, porque analizar supone ampliar la mirada, reconocer múltiples perspectivas, armar relaciones, desanudar lo que viene muy atado, abrir lo que se da por obvio.



CAPÍTULO 1

**Posición y trabajo profesional
de los equipos de orientación
en el sistema educativo**

En este primer capítulo vamos a profundizar la idea de trama institucional, la posición del equipo en ella, su objeto de trabajo y su accionar político, en tiempos de transformación, allí donde necesitamos concebir la educación como un derecho a garantizar y un lugar de habilitación para los que la transitan.

Partimos de una hipótesis: la tarea de los equipos de orientación no podría realizarse sin soportes, condiciones, andamiajes que sostienen y habilitan su posición profesional, autorizando y sustentando las acciones y las decisiones de intervención. Para ello, necesitamos perspectivas específicas acerca de lo que implica intervenir, perspectivas que son institucionales, políticas e institucionales.

Al mirar la tarea de los equipos de orientación, no podemos dejar de situarnos en una **trama** organizacional/institucional, histórica, situada; y a la vez, no podemos dejar de pensar la **posición** de quien interviene –su particularidad en relación a otras posiciones–, así como **el o los objetos de trabajo** que la ocupan. Hacia allí nos dirigimos. Comenzaremos con algunas preguntas.

¿De qué trabaja un integrante de un equipo de orientación?

¿Qué implica trabajar de psicólogo/a, psicopedagogo/a, trabajador/a social en una escuela o espacio educativo? Las siguientes son escenas que hacen visible ese trabajo. Leerlas y analizarlas nos ayudará a empezar a responder estas preguntas.

Un grupo de docentes solicita intervención al equipo porque no logran enseñar sus materias ni acercarse a sus alumnos de 1° año, las dificultades para acceder a los adolescentes son muchas, tanto vinculares como en la relación con el conocimiento.

Dos docentes de 4° y 5° grado que vienen trabajando juntos hace tiempo quieren presentar un proyecto que articula áreas diferentes con temas de educación sexual integral y quieren sumar a más colegas. La directora pide ayuda al equipo para que colabore en la articulación de todos en torno al proyecto. Dice estar preocupada porque el tema es complejo y teme la reacción negativa de algunos padres.

Las actitudes de violencia entre alumnas de 1º año viene en aumento desde los primeros días de clase, varios profesores se dirigen al equipo de orientación con preocupación. Los tutores también piden ayuda para saber qué hacer.

Algunos directivos de la región sur de la provincia manifiestan su preocupación porque las familias parecen no acompañar las trayectorias de sus hijos e hijas en las escuelas primarias de la zona. La supervisora solicita una reunión con los coordinadores de los equipos de orientación para pensar juntos la situación e intervenir lo antes posible.

La semana próxima habrá reunión entre supervisores y equipos de salud de la región. Las autoridades educativas solicitarán darle mayor fluidez a la comunicación entre las escuelas y el hospital. Los equipos de orientación son convocados a participar de la reunión a último momento.

Un grupo de graduados del profesorado de historia del IFD de la zona quiere reunirse con los equipos de orientación para hacer una propuesta interesante: quieren incluirse en un proyecto de conformación de sistemas de convivencia en escuelas secundarias a fin de fortalecer los procesos de participación democrática en ellas.

Pensar el trabajo de los equipos supone encontrarse con multiplicidad de cuestiones: necesidades de diferentes actores, proyectos de las escuelas y de cada sector –en marcha o en proceso de diseño–, demandas urgentes o canalizables a mediano y largo plazo, conflictos que inmovilizan la tarea o que pueden dinamizarla, sentimientos de alegría porque es posible cambiar lo automatizado o de impotencia o de esperanza, reclamos legítimos o no, ausencias esperadas o no, pasiones encontradas, normativas diversas, diálogos novedosos o siempre los mismos, incomprensiones varias, confrontaciones que inhiben el trabajo o provocadoras de algo nuevo, búsquedas de consenso para hacer posible la tarea, logros siempre presentes.

Sin duda, intervenir, desde su posición, no implica responder sólo movidos por la urgencia y el apremio; tampoco supone construir listados de actividades ni jerarquizar tareas a realizar de acuerdo a criterios individuales y así construir la propia agenda de trabajo en la intimidad del equipo. Quien interviene sabe de la necesidad de una agenda que fije prioridades y de dar respuesta con cierta premura a las demandas, pero también reconoce, cada vez más, que intervenciones y acompañamientos en estos espacios diversos se sostienen entre muchos en diferentes posiciones, que las decisiones individuales requieren apoyos institucionales y que el trabajo con otros reclama encuadres ordenadores, escucha y circulación de una palabra productora, así como también demanda hacer lugar al conflicto –incluirlo, aceptarlo, “domesticarlo”, como dice Mouffe (2007)– y no ignorar los desacuerdos, además de buscar algunos consensos.

En la primera de las escenas mencionadas arriba, el desencuentro entre docentes y alumnos en torno a una “cosa en común”, propia de la relación con el conocimiento, es un conflicto insalvable si se lo piensa como solo efecto del déficit de los y las adolescentes en tanto alumnos y alumnas, pero se puede transformar en una situación de intervención para el equipo de gran riqueza y potencialidad cuando se piensa la situación problemática en un sentido más amplio. Si se hace visible lo que la institución ofrece en términos de experiencias, lenguajes, disponibilidades, espacios y tiempos para encontrarse y no desencontrarse. Puede conducir a generar otros espacios de escucha y de habla, tanto para docentes como para estudiantes, puede generar proyectos interdisciplinarios que entrelacen saberes diversos con la vida cotidiana, conducir a la revisión de estrategias de enseñanza y de evaluación, puede buscar instancias de participación estudiantil hasta ahora impensables en la escuela.

En la segunda escena, el equipo tiene la oportunidad de intervenir no por un conflicto o por urgencias puntuales que demandan resolución inmediata, sino creando condiciones institucionales para que el proyecto de enseñanza de la educación sexual integral no fracase o corra riesgos que pueden preverse para evitarse. Su tarea podrá ser la de ayudar a encontrar ejes comunes de enseñanza alrededor de los que las diferentes áreas se entrelacen, abrir espacios de reflexión docente acerca de lo que para cada docente implica enseñar sobre sexualidad integral, ge-

nerar talleres con padres y madres para dar a conocer el enfoque de la educación sexual integral reduciendo temores, etc.

La necesidad de interrumpir las actitudes de violencia entre pares, de incrementar el acompañamiento familiar durante las trayectorias estudiantiles, de fortalecer la inclusión del equipo en redes interinstitucionales de educación y salud o entre la escuela y los institutos de formación docente ante la posibilidad de un proyecto de democratización de la convivencia, ubican al equipo en un lugar clave, estratégico, de creación de lazos con otros para co-construir respuestas posibles a problemas de intervención.

Es por todo esto que sostenemos que se hace indispensable delimitar esa **posición** de quien interviene, reconocer aquello que le da especificidad y, al mismo tiempo, describir la **trama** en la que esa posición se sostiene y cómo, con quiénes y cuándo se configura o configuran **el o los objetos de trabajo** de un equipo de orientación.

Posición, trama y objeto de trabajo son nociones que desarrollaremos a continuación.

Posición

La posición es el lugar construido, tanto individualmente como en vínculo con otros, en el marco de una organización/institución, como dice Enríquez (2002), donde la organización es la forma material –una posible entre muchas– que asume la institución, en tanto ésta no se ve, no se toca sino por la organización, hecha de espacios, tiempos, roles, tareas, etc. Podemos decir que no existe posición de asesor sin otros que son asesorados por él, así como no hay posición de maestro sin alumno, de padre o madre sin hijo o hija y viceversa. Es el espacio propio y a la vez relacional, en el cual se ubica un sujeto, en este caso, el coordinador o integrante de un equipo de orientación, que incluye no sólo sus vínculos con otras posiciones (profesores/as, maestros/as, directivos, estudiantes, autoridades de otras organizaciones, no docentes, etc.), sino también con el proyecto educativo, con el contexto, es decir, con la trama de la institución educativa.

Pero ¿cómo reconocer la posición? La posición se reconoce en una narración, en el modo de decirse a uno mismo “trabajando de”, en primera persona. Es un

relato subjetivo y a la vez propio de un tipo de trabajo, de un contexto y de un tiempo –en este caso el de la educación–. La reconocemos cuando escuchamos a alguien relatar lo que hace, cómo lo hace, cómo piensa lo que hace, los avatares cotidianos de su accionar en el marco de un trabajo. Por esa razón, les proponemos iniciar la escritura de un diario, que podrá acompañar una revisión sobre la propia práctica, en instancias diversas de trabajo de los equipos.

Dos de los autores que más han analizado el diario como estrategia didáctica son Porlán y Martín. Para ellos constituye una herramienta para la reflexión y análisis del pensamiento reflexivo, por tal motivo tiene un gran potencial en la investigación. En el diario se puede recoger lo que sucede en el espacio de labores, desde el punto de vista de quién escribe, anotando en él una descripción de lo que ocurre, así como sus interpretaciones e impresiones, lo cual posibilitará sacar más adelante conclusiones acerca de las razones del comportamiento. Esto posibilita el abandono de conductas robotizadas y rutinarias, permitiendo la reflexión y potenciando la capacidad de generar un conocimiento profesional crítico. Además constituye una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia sobre el propio proceso de evolución y sobre los propios modelos de referencia. Algunos de sus objetivos pueden ser:

- Recoger información significativa sobre un proceso.
- Racionalizar las impresiones generales.
- Acumular información histórica.
- Favorecer actitudes investigativas, ya que estimula la descripción de sucesos, la detección de problemas y la reflexión crítica, a través del diseño de alternativas (hipótesis) y la capacidad de observación, entre otros.

Para comenzar a escribir el diario, lean la entrevista a Pina Bausch, realizada por María Cristina Jurado en la *Revista Ya* (disponible en: http://ddooss.org/articulos/entrevistas/Pina_Bausch.htm). Registren en el diario las ideas, impresiones y sensaciones que les provoca la lectura. Asimismo, tomen nota de las ideas que les despierta en relación con sus propias biografías profesionales.

La posición del coordinador o integrante de un equipo de orientación escolar supone un conjunto de movimientos y operaciones disímiles: componer y decidir; pensar, actuar y escuchar a quienes se hallan en otras posiciones, colaborar en fortalecerlas, ponerlas en relación, comprender lo que cada uno necesita para hacer su trabajo (los directivos para dirigir, los profesores y maestros para enseñar, los estudiantes para aprender), sus razones y pasiones, y al mismo tiempo, reunir todo esto, en torno a un proyecto educativo común, con diferentes grados de responsabilidad.

Dentro del equipo, se realizan movimientos y operaciones tendientes a promover el encuentro de saberes entre quienes han transitado formaciones disciplinares diferentes y recorridos profesionales por fuera del sistema educativo.

Quien asume una posición lo hace porque una instancia que está más allá de ella misma la legitima, la habilita y la sostiene. El sistema educativo, a través de las maneras particulares que cada jurisdicción tiene para designar y regular el rol de coordinadores y equipos, habilita formalmente un rol y da lugar a la construcción de esa posición, la instituye.

Por este motivo, sugerimos buscar y tomar nota de las definiciones en torno al trabajo de los equipos de orientación en las propias regulaciones provinciales, atendiendo especialmente a qué cuestiones son habilitadas desde este marco.

Lean la Ley de Educación Nacional (26.206), El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. 188/12) y las normativas jurisdiccionales de creación y regulación de las funciones de equipos de orientación de la provincia.

A partir de la lectura, les pedimos que rastreen en qué instancias se hace referencia implícita o explícita al trabajo de los equipos de orientación, y que realicen un punteo de los aspectos incluidos en estas regulaciones que ustedes, desde la posición de trabajo, consideren importantes.

No obstante, estos marcos regulatorios no son suficientes, el sujeto mismo es el que asume –a través de sus actos– ese lugar, con su modo particular de hacerlo,

de habitarlo, de ejercer su “oficio”. Al respecto, trabajaremos con parte de los desarrollos de François Dubet en los que distingue “rol, oficio y personalidad”, como dimensiones constitutivas del trabajo.

Trama

Hasta el momento nos acercamos a la noción de posición entendiendo que sólo se concibe en relación. Por eso, necesitamos introducir la noción de **trama** ya que no se trata de relaciones interindividuales, sino de relaciones entre posiciones institucionales.

Reconocer la trama amplía la mirada, pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con la educación en cada contexto. Desde la posición del coordinador o integrante de cada equipo, puede “verse” una trama que otras posiciones no necesariamente “ven” como un conjunto amplio y complejo de relaciones. Es como la “vista” que alcanzamos a tener de un paisaje cuando nos posicionamos en un lugar o en otro, cuando miramos desde la altura o desde el llano, por el ojo de la cerradura o por la ventana, desde un espacio apartado o ubicado en el centro. La ampliación de la mirada del coordinador o integrante de un equipo se muestra cuando se analizan situaciones donde otros interactúan, como así también cuando se mira la relación de cada uno con tiempos y espacios, tareas, roles y recursos que hacen a la institución.

Detengamos la mirada nuevamente sobre la primera escena. Los docentes manifiestan al equipo tener problemas para vincularse con los alumnos de 1° año, enseñarles, generar interés por aprender, encontrarse. ¿Podríamos imaginar la trama en que esta escena se inscribe? Según cómo miremos y desde dónde, en ella se hace visible un sistema de enseñanza y evaluación, jurisdiccional, institucional, los roles asignados a cada uno, los espacios y los tiempos propios de la escuela secundaria. A su vez, podemos imaginar que la trama de la institución se mueve a partir de una cultura y dinámica propias de esta organización en particular: el debate entre algunos grupos de docentes en relación con los modos de enseñar en 1° año, el sentimiento de prestigio de la institución en juego, la discusión acerca

de la convivencia en la escuela con criterios disímiles, etc. Al mismo tiempo, reconocemos una historia de la trama que los relatos “visibilizan”: la evaluación viene siendo objeto de discusión en algunas reuniones de personal donde se escucha a un grupo de docentes muy arraigados a prácticas tradicionales de enseñanza y algunos otros que promueven el debate y se preguntan por el lugar del docente trabajando con adolescentes; como telón de fondo se siente la presencia de una historia institucional de prestigio que resuena entre las paredes de la institución y la comunidad misma, las conocidas insignias de “excelencia” y “exigencia”.

La trama no aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza, lo que hace que en el marco de una institución, los sujetos perduren y hagan perdurar relaciones, se constituye con materiales que están ya diseñados y se nutre con las formas de vincularse entre ellos y con los objetos propios de la educación escolar: materias, programas, relaciones pedagógicas, textos, tiempos de estudio, exámenes, prácticas, etc. Pero la trama no es sólo lo que ya está, lo que encontramos armado, sino lo que se recrea diariamente y puede modificarse. A la vez, la trama se mueve, se teje y desteje, corre el riesgo de rasgarse y dejar caer, y puede recomponerse, se va “haciendo” mientras nos insertamos en ella y dejamos que nos sostenga. Al respecto, les proponemos la siguiente actividad.

Vuelvan a recorrer algunos lugares de trabajo habituales para ustedes, y reconozcan allí los tiempos, los espacios, las condiciones, que cotidianamente les posibilitan el trabajo como coordinadores o integrantes de un equipo. En este recorrido: ¿qué fotografías o imágenes tomarían para dar cuenta de su trabajo? Registren esas imágenes, ya sea a modo de relato o en forma de fotografía tomada por otro o por ustedes mismos.

A partir de las imágenes, reflexionen: ¿qué es lo que se entrama allí?; ¿qué aspectos de la trama vemos o dejamos de ver?, ¿qué es visible y qué no en las imágenes?; ¿es posible que lo no visible tenga presencia en estos espacios, se haga visible y se intervenga sobre ello?

Toda organización se materializa en una trama compleja que tiene una historia y que aloja historias colectivas y singulares. Las trayectorias de los sujetos constituyen esa trama, ellas no se hacen sobre esa trama sino que son su mismo material. Cuando trabajemos el concepto de trayectorias formativas, profundizaremos en estos aspectos.

Las tramas institucionales/organizacionales tienen visibilidades e invisibilidades y con frecuencia, ellas mismas se opacan o se dispersan, pareciendo desaparecer y creando la ilusión de su no existencia. Como si habitar una institución fuera simplemente estar en ella, ingresar, realizar un conjunto de tareas prescriptas en solitario y salir sin más.

Cada una de las escenas descritas podrían ser leídas en clave de los hilos de sus tramas, los invitamos a hacer el ejercicio.

Para **continuar la escritura del diario**, les sugerimos que piensen una situación de intervención en la que trabajaron y la relaten en forma de texto escrito: ¿por qué creen que eligieron esa situación?, ¿qué trama se despliega allí?

Objetos de trabajo

¿Cuál es el objeto de trabajo de alguien en posición de orientar, acompañar o asesorar a otros? ¿Podría hablarse de un objeto o de varios, múltiples, constituidos de acuerdo con prioridades, necesidades, demandas, etc.? El objeto es una construcción que utiliza materiales que provienen de experiencias diversas, del pensamiento sobre esas experiencias, relacionadas con saberes particulares. El pensamiento requiere objetos para detenerse y delimitar un espacio. A su vez, genera sujetos que piensan.

Delimitar un objeto de trabajo supone recortar, acotar, poner un encuadre de trabajo a funcionar, definir límites, demarcar lo que compete a cada posición. Por ejemplo, en este texto pensamos el lugar de la intervención del equipo, ese es nuestro objeto de trabajo, y nuestro pensamiento recorre diversos caminos: vemos situaciones, imágenes, escuchamos directores, otros equipos técnicos, profesores,

leemos textos, resultados de investigaciones educativas que toman los más diversos temas, escuchamos alumnos, etc. Así vamos componiendo ese objeto complejo que es el de la intervención y que no puede definirse con un solo movimiento.

El objeto de trabajo de un equipo no es un sujeto, ni tampoco una disciplina o conjunto de conocimientos cerrados sobre sí o una institución en sí misma. Requiere un trabajo de composición para poner en relación elementos diversos y a la vez recortar, acotar. También requiere un trabajo de mediaciones para poner a disposición de otros ese objeto de trabajo.

Ventana sobre los seres y haceres

Es lisa la piel de la planchadora.

Largo y puntiagudo es el arreglador de paraguas rotos.

La vendedora de pollos parece un pollo desplumado.

Brillan demonios en los ojos del inquisidor.

Hay dos monedas entre los párpados del usurero.

Los bigotes del relojero marcan las horas.

Tienen teclas las manos de la funcionaria.

El guardicárceles tiene cara de preso y el psiquiatra cara de loco.

El cazador se transforma en el animal que persigue.

El tiempo convierte a los amantes en gemelos.

El perro pasea al hombre que lo pasea.

El torturado tortura los sueños del torturador.

Huye el poeta de la metáfora que encuentra en el espejo.

Eduardo Galeano, *Palabras andantes*.

Parte del trabajo de alguien que interviene es el de poner a disposición de otros ese recorte, esa composición o montaje.

Podríamos imaginar a un equipo trabajando en “su propio taller” como el espacio donde los componentes se combinan para producir ese objeto de trabajo en el cual intervenir (los tiempos, los espacios, las relaciones, la normativa, etc.). La posición de intervención lleva a componer, a poner en relación, a generar una intertextualidad.

Para ello les proponemos mirar el corto de animación *Eternal Gaze*, sobre el trabajo de composición del artista Alberto Giacometti (disponible en YouTube en dos partes: <http://youtu.be/gQcwLahgIVQ> y <http://youtu.be/fYTbF4NEbV0>).

Objetos de trabajo y cuestiones en torno a la demanda

La matriz moderna de la escuela conduce a demandar sólo por los alumnos y, generalmente, de manera individual. En este sentido, la construcción del objeto de trabajo implica la reformulación de la demanda en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, en contextos, en situaciones; los espacios, las formas de enseñanza, la organización escolar misma.

Proponemos pensar que, en el terreno educativo, asumimos responsablemente una demanda que ya viene dada en contextos de enorme complejidad como son las escuelas. Podemos sostener que en educación la demanda está ya dada, en tanto hay escuelas, hay directivos, docentes y alumnos, no es posible pensar que la demanda deba emerger de cada sujeto en particular.

En este sentido, nos animamos a afirmar que la presencia del equipo de orientación ayuda a construir otras demandas y a problematizar las miradas sobre la escuela, los alumnos, los dispositivos. En la construcción del problema con otros se habilita un espacio de pensamiento y escucha donde se visibiliza lo que aparece inadvertido, se abren preguntas con mayores niveles de problematización. Esta cuestión será retomada en el segundo capítulo, a propósito de la construcción del problema en la intervención.

¿En qué sentidos compone hoy su objeto de trabajo un equipo de apoyo y orientación? ¿Qué implica hacer trama en estas condiciones de época, marcadas por la dispersión, el individualismo, la primacía de lo económico?

Algunos autores contemporáneos, desde diversos campos disciplinarios, ponen el acento en la dispersión como rasgo de época. Lo individual sobre lo colectivo, lo disperso sobre lo común, lo simétrico sobre lo asimétrico, lo fluido sobre lo sólido, lo que se desentrama sobre lo vinculado o lo entramado.

La profundización de esta dimensión puede hacerse a través de la lectura del texto “Acerca de las condiciones de época” de Alegre, que encontrarán en el Anexo 1.

Los invitamos a realizar la siguiente actividad.

Miren la entrevista grupal de Libertablas (disponible en conectate.gov.ar: <http://goo.gl/ndxyFf>) en clave de la construcción de una posición en una trama y de los objetos de trabajo. Luego reflexionen acerca de las ideas que les provoquen el interrogarse sobre:

- ¿Qué de lo visto y escuchado allí los invita a pensar en la propia posición profesional como integrantes de un equipo de orientación que trabaja en la escuela?
- En clave de las condiciones de época ¿qué cuestiones consideran relevantes en el proceso de construcción de la posición de los equipos en la escuela en nuestro tiempo?, ¿qué efectos (tensiones, movimientos, contradicciones, etc) se visibilizan en el trabajo de los equipos?
- ¿Qué regulaciones podrían reconocer en el trabajo de los equipos de orientación? ¿De qué manera operan estas regulaciones en el despliegue del trabajo?
- ¿Cuáles aspectos de lo grupal consideran relevantes para la construcción de un equipo de orientación que trabaja interdisciplinariamente?

Si retomamos la idea de composición del objeto de trabajo del equipo, podríamos decir que es propio de su posición “hacer trama”, “ligar”, “hacer situación”, fundamentalmente a través de un encuadre de trabajo y de una interpelación al trabajo –para sí y para otros– que demanda la capacidad narrativa para dar cuenta de uno mismo, de una responsabilidad.

Cotidianamente pensamos que la posición del equipo conlleva el ejercicio de la autoridad. ¿De qué modos vinculamos “posición de intervención” y “ejercicio de autoridad”?

Con frecuencia decimos hoy que el lugar de autoridad para realizar estas operaciones vinculantes (ligar, entamar, situar, interpelar, etc.) no viene garantizado con el

rol o con el cargo recibido. No se hace en el vacío ni se consigue configurar con un conjunto de procedimientos estipulados. Reconocemos que la autoridad, en parte, se recibe, y a su vez, se construye en el tiempo, en relaciones con otros, atravesando múltiples situaciones en las que cada posición va cobrando su peso y su forma en las escenas institucionales. Pero ¿qué quiere decir hoy construir una posición de autoridad? ¿En qué sentido se construye y en qué sentido se recibe y se encarna?

Construir autoridad hoy tiene que ver con hacer posible que “la casa en común” –el espacio de trabajo conjunto en el marco del proyecto educativo– sea (re)creado y sostenido en cada institución, en forma situada e incluyendo un pensamiento constante, incorporando nuevos objetos y nuevos recursos al servicio de facilitar el encuentro y de fortalecer las posiciones institucionales. Construir autoridad no puede realizarse en soledad o aislamiento, no recae sobre Uno; no se lleva adelante sin condiciones habilitantes o por fuera de los contextos en los que se gobierna. Demanda análisis y lectura del tiempo en que vivimos, reconocimiento de aquellos con quienes trabajamos, temporalidad y espacialidad para que el trabajo se despliegue.

La autoridad que se asume y se configura en el campo de la intervención no puede desligarse de un movimiento de autorización de otros. Ejercicio de autoridad y procesos de autorización que se traducen en formas democratizadoras de la educación. Las siguientes preguntas que dejamos aquí abiertas en torno a la articulación de la intervención con la autoridad se irán retomando a lo largo de los capítulos en nuestras reflexiones y propuestas de trabajo: ¿qué tramas, posiciones y objetos de trabajo posibilitan el ejercicio de una autoridad democratizadora de los equipos de orientación?, ¿qué modalidades de ejercicio de la autoridad propician intervenciones en sentido político?

Sin pretensiones de obtener respuestas acabadas, los invitamos a continuar este recorrido, desplegando sentidos, generando más preguntas.



CAPÍTULO 2.

**De la demanda a la construcción
de problemas en el ámbito educativo.
Un proceso de constitución
de unidades de análisis complejas**

En el capítulo 1 profundizamos acerca de la trama institucional en la que los equipos se incluyen, la posición del equipo y su accionar político, allí donde necesitamos concebir la educación como un derecho a garantizar y un lugar de habilitación para los que la transitan. Trazamos algunas líneas que permiten pensar el objeto de trabajo de los equipos de orientación y esbozamos el lugar de la demanda.

En este capítulo se abordará particularmente el tema de la demanda y la necesidad de articularla en una trama que permita construir problemas complejos, que se abordarán mediante unidades de análisis consecuentemente complejas. Así comprendida, la demanda formará parte de una definición de intervención desde una perspectiva institucional.

La noción de **demanda** se halla arraigada en el discurso psicológico y sociológico, como uno de los términos que más se asocia a los procesos de análisis y particularmente de intervención en el marco de distintas situaciones que requieren de la presencia y el acompañamiento profesional. Como toda noción, ha sido históricamente construida y requiere ser desagregada, revisada. Distintas acepciones dan cuenta del modo en que diferentes significaciones se expresan en el discurso cotidiano en general y en el educativo en particular.

La demanda puede ser entendida como *solicitud, petición o reivindicación*. Aquel que demanda solicita que se le entregue, conceda o reconozca algo. Por ejemplo: "Los docentes demandan estrategias y recursos para trabajar con la diversidad", "Las familias demandan una actitud más comprensiva de los docentes para lograr que los chicos se interesen por la escuela", "Las escuelas demandan más presencia de los equipos de orientación en las aulas".

La demanda también puede adquirir un carácter querellante, como en el ámbito del derecho, petición que el litigante formula ante un juicio. También se denomina demanda al escrito que se presenta ante el tribunal o el juez. Más de una vez los directores y supervisores reciben demandas de este tipo: "El Sr X inició una demanda a aquellos que publicaron fotos de su hijo", "El psicólogo del equipo de orientación fue demandado ante la supervisión regional por no asistir al establecimiento durante el conflicto entre los jóvenes".

En ocasiones la demanda refiere a los bienes y servicios de los que dispone o no un cierto grupo en un momento determinado. Se habla de la educación como

“oferta” que debería cubrir las “necesidades del mercado”, en clara alusión a las reglas de un cierto tipo de concepción económica. Hay desplazamientos de este sentido hacia concepciones de tipo cultural que amplían la idea (“*Se requiere ampliar las ofertas culturales para las nuevas generaciones de estudiantes*”) pero que corren el riesgo de seguir invisibilizando a la institución educativa y las condiciones que ésta puede generar para el despliegue subjetivo, no sujeto a lógicas mercantiles.

Un tema recurrente vinculado a la demanda es el del **reconocimiento**. Muchas veces, cuando alguien demanda en cualquiera de los sentidos expresados antes, suele leerse que está requiriendo un cierto tipo de reconocimiento personal, o que está resistiendo alguna forma de límite o condición general. Permanecer en esta lectura, sin contextualizar e historizar esa demanda en el ámbito donde se ha producido, corre el riesgo de reducir el análisis a uno o dos factores despojados de la situación en que se inscriben. Surgen así los enojos, los desencantos, los reproches.

¿Qué ocurre cuando se nos demanda de un modo que no deseamos, que no esperamos, que no imaginamos? ¿Qué experimentamos si no podemos satisfacer la demanda y en qué medida es necesario satisfacerla? ¿Es posible que cierta formación profesional lleve a reconocerse como psicólogo/a o psicopedagogo/a, trabajador/a social, fonoaudiólogo/a, etc., sólo cuando se nos demanda en clave individual? ¿De qué modo se reinterpreta y redefine una demanda o cómo se la integra a un conjunto de relaciones más amplio y complejo que permita su traducción y tramitación?

Demanda es uno de los términos que el psicoanálisis, particularmente la teoría lacaniana, redefine en el marco de un determinado corpus conceptual, dándole estatuto de noción. Si lo tomamos del francés, una acepción es: “acción de demandar, de hacer conocer a alguien lo que se desea obtener de él”.

También se entiende como “buscar saber”. Dentro de este corpus conceptual, lo que interesa es cómo forma parte del sistema de redefiniciones de otros conceptos, cómo arma un juego de oposiciones y relaciones entre conceptos tales como: necesidad-demanda-deseo, dando cuenta de que –a diferencia del mundo animal– en el mundo humano la persona requiere articular sus necesidades en palabras y esto implica que siempre se está en relación con otro, indefectiblemente, otro hablante que escucha y resignifica las palabras que nunca van a capturar por

completo la necesidad. En esa distancia se abre paso el deseo, constitutivo de lo humano. Lo que le importa al sujeto es la respuesta del otro, podría decirse que el sujeto en su encuentro con el otro demanda amor, demanda reconocimiento. Y a la vez, el sujeto se hace presente cuando se produce una separación, una apertura entre lo que dice y la posición que asume respecto a lo que dice, entre lo que pide y el modo en que puede implicarse frente a lo que solicita. Desde la perspectiva psicoanalítica, **la posición de quien asume un decir es lo que está en juego, más allá de su decir puntual.**

Podríamos, en este sentido, escuchar: “Realmente no sé cómo enseñar en una lógica institucional diferente a la habitual, lo intenté pero hay algo que no logro comprender”, “Cuando participo de las reuniones por convivencia siento que me enoja la resistencia de mis colegas al cambio, pero no quiero que eso me impida seguir”, “Quiero proponer un modo de intervención diferente al que me pide la escuela y estoy pensando de qué modo responder a sus inquietudes pero ampliando la mirada a la vez”.

Es posible considerar, entonces, un primer desplazamiento que el psicoanálisis nos ayuda a realizar: **la demanda no es literal, requiere ser resignificada.** Por ese motivo, en el campo educativo, se organiza una pregunta por aquello que es necesario considerar, incluir, reconocer, de modo que sea posible resignificar una demanda en el ámbito institucional.

Desde la psicología institucional, Ulloa (1995) muestra cómo una institución puede definirse desde la distribución del espacio, del tiempo y de los roles, lo cual supone articulaciones reales y virtuales de lo distribuido. Elabora la teoría de las “fracturas institucionales”, considerando que en toda conflictiva institucional, estas articulaciones aparecen fracturadas y constituyen puntos semiológicos importantes donde converge el conflicto institucional. Ello facilita el abordaje clínico de la institución.

En una institución, la organización consensuada de una tarea principal va haciendo cultura institucional en la medida en que se redireccionan, legítima o ilegítimamente, los intereses personales, las expectativas de despliegue, capacitación, remuneración, etc., de aquellos que son llamados a integrarse en esa institución. Los sujetos transforman, a menudo, por diferentes motivos, sus funciones en sín-

tomas, con lo cual se instaura toda una situación sintomática que suele ser el punto de partida desde donde se demanda la intervención, en una perspectiva de análisis institucional. Por ejemplo, en un jardín de infantes, las maestras realizan un enorme esfuerzo y centran todas sus acciones en que los niños y las niñas se mantengan quietos, mantengan el orden, aprendan rutinas diarias, etc. Ello conlleva un tremendo malestar y desentendimiento entre familias, docentes y niños. Bajo la premisa del “cuidado” y la “buena enseñanza”, a veces se rigidizan las posiciones, se pierde la capacidad de juego y se generan distintas situaciones de maltrato mutuo que terminan en demandas a los equipos de orientación. Si lo pensamos desde Ulloa, no se trata de analizar las actitudes personales de los sujetos en cuestión, sino de analizar la cultura institucional que ha generado posiblemente una “cultura de la mortificación”. Dice Ulloa (2005):

En esta cultura, el término mortificación no sólo remite a muerte, sino principalmente a mortecino, a apagado, a sujetos que no son hacedores de la cultura sino enrarecidas hechuras de la misma, próximos a la posición del idiota que no sabe a qué atenerse. Podemos ver esta situación no ya en las masas más marginadas, sino en las que aún permanecen mortificadas y en el centro. En ellas impera, como decía antes, hablando del efecto siniestro, la renegación. ¿Qué se reniega en esa familia, en esa fábrica, en esa comunidad? [...] Se reniega la intimidación y se convive con ella como un elemento “normalizado”. Entonces, lo que retrocede es la intimidad, esa resonancia íntima necesaria para que cuando alguien expresa algo válido, tal vez en relación a la situación, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente, puede ser en disidencia. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva.

Nada mejor que el clásico *Tiempos modernos* con el maestro Chaplin, para darle vida a estas ideas. La película se puede encontrar en Internet.

De lo anteriormente dicho se desprende otro desplazamiento: **la demanda de un sujeto es ya una demanda que requiere ser leída en clave institucional, en tanto que sujeto e institución guardan una relación de inherencia.**



Trabajadores de la construcción de Nueva York almorzando sobre una viga, Charles Clyde Ebbets, 1932.
© Bettmann/CORBIS

Esta relación de inherencia se debe a que la institución no se reduce al establecimiento. La institución, en este caso la institución educativa, es concebida como un espacio contradictorio, atravesado por fuerzas que escapan a los límites que le fija la física del establecimiento. En esta famosa foto, tomada por C. Ebbets en 1932 en Nueva York, vemos a 11 obreros almorzando sobre una viga en el piso 69 de los 71 que alcanzó el edificio, con el vacío bajo sus pies. ¿En qué espacio real y simbólico están esos obreros? ¿Cómo soportan esas condiciones de trabajo? ¿Qué tipo de naturalización de esas condiciones opera para que el trabajo continúe?

Hablamos de una trama que no se recorta en los muros de la escuela, mucho menos en los límites corpóreos de los sujetos, aunque allí se exprese un malestar. Es necesario alojar la demanda, hacerle lugar, tenga la forma inicial que tenga, para construir a partir de ella un espacio sin rótulos ni etiquetas, que posibilite así el surgimiento de otros efectos de sentido. Por eso afirmamos que desplegar la idea de lo institucional implica considerar también sus relaciones con otras instituciones: familia, organizaciones de la comunidad, espacios de enseñanza no formal, etc. Pensamos estas relaciones desde la *resonancia* de la que habla Ulloa, esa suerte de creación de confianza donde tiene lugar la intimidad y no la intimidación; intimidad que no es un espacio privado sino reconocimiento público del otro como semejante. Una resonancia que haga lugar a lo singular y lo plural a la vez.

Este trabajo de despliegue de la dimensión institucional, de apertura de significados y resonancias “entre”, se impone en estas condiciones de época que requieren desnaturalizar no sólo la mirada sobre el dispositivo escolar moderno y el modo en que ha generado identidades, sino justamente la mirada sobre los discursos y prácticas profesionales que han sido solidarios de un proyecto político moderno. A propósito de esta cuestión, Baquero y Terigi (1996) afirman:

La escolarización parece, por tanto, una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, en especial la del fracaso. Si bien esta visión puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que, como señalamos, se considera no sólo deseable sino un derecho adquirido, nuestro análisis pretende insistir en que

la cuestión debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los derechos del niño nos lleve a desvirtuar precisamente el carácter político del proyecto escolar. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.

Se quiere advertir, además, que el discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etc., se toman, en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. "A partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquéllos que se adaptan a ella y los que no lo logran, y respecto a estos últimos las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo" (Querrien, 1979: 154). Como afirma Foucault, desplegamos prácticas que insisten penetrantemente en decidir quiénes somos, con criterios de administración científico-técnica (Foucault, 1988).

Y más adelante concluyen:

Se trata, por tanto, de encontrar una unidad de análisis que recupere la mirada sobre los determinantes duros del dispositivo escolar, que resitúe este dispositivo en el proyecto político más general establecido por los adultos para los niños, y que contribuya a algo más que "ponerle el marco" al aprendizaje, mostrando fenómenos capilares de la vida cotidiana y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas, bajo una óptica que restituya la comprensión del papel productivo del proyecto político y de las características estructurales del dispositivo escolar sobre el aprendizaje mismo, y sobre los cursos del desarrollo infantil.

Ya sea que leamos la demanda desde una perspectiva o desde varias, el desafío para quienes trabajamos en instituciones educativas consiste en articular esa demanda en una trama de significaciones que posibilite no sólo construir una pre-

gunta a partir de ella, sino construir un conjunto de interrogantes que no aplanen la dimensión institucional, que no reduzcan el análisis a términos individuales o esencializados y que restituyan el papel productivo del proyecto político. Cualquiera de las expresiones que hemos tomado como ejemplo, pueden ser inscriptas en situaciones que les otorgan distintos sentidos, y por lo tanto configuran y definen esas demandas de modo diferente. Hagamos un ensayo con algunas de las mencionadas antes:

“Realmente no sé cómo enseñar en una lógica institucional diferente a la habitual, lo intenté pero hay algo que no logro comprender.”

“Los docentes demandan estrategias y recursos para trabajar con la diversidad.”

“Las familias demandan una actitud más comprensiva de los docentes para lograr que los chicos se interesen por la escuela.”

“Las escuelas demandan más presencia de los equipos de orientación en las aulas.”

En principio, demandas como éstas no se leen de igual modo si son dichas en el marco de un proyecto de reciente implementación que modifica el modo de hacer habitual de la escuela (por ejemplo, nuevos formatos, terminalidad, aceleración, espacios de convivencia, etc.), en el marco de una evaluación docente en curso, o de una escuela que recién se instala en una localidad. Cada una de estas circunstancias podría estar definiendo percepciones muy distintas acerca de lo que es enseñar, aprender, acompañar. A la vez, algunas tramas de relaciones se inscriben en una comunidad y en una historia –común o no– entre los sujetos que habitan esas instituciones en esas circunstancias; en el mejor de los casos hay un proyecto político que arma un tejido donde se enlazan deseos, formas de hacer y pensar, de imaginar, de concebir el presente, el pasado y el futuro.

“No sé cómo enseñar, quiero recursos, más comprensión, otra presencia” pueden ser los modos de decir que hay cambios de época y contextuales para los que las organizaciones educativas aún no han encontrado formas de regulación. Pueden ser indicadores de la necesidad de repensar hoy la posición de quien enseña, acompaña, asiste. Pueden ser vías de entrada al problema de las relaciones entre instituciones y sujetos. Buenas oportunidades de revisión, cambio, creación. Pueden ser modos de empezar a pensar nuevas condiciones para la enseñanza y

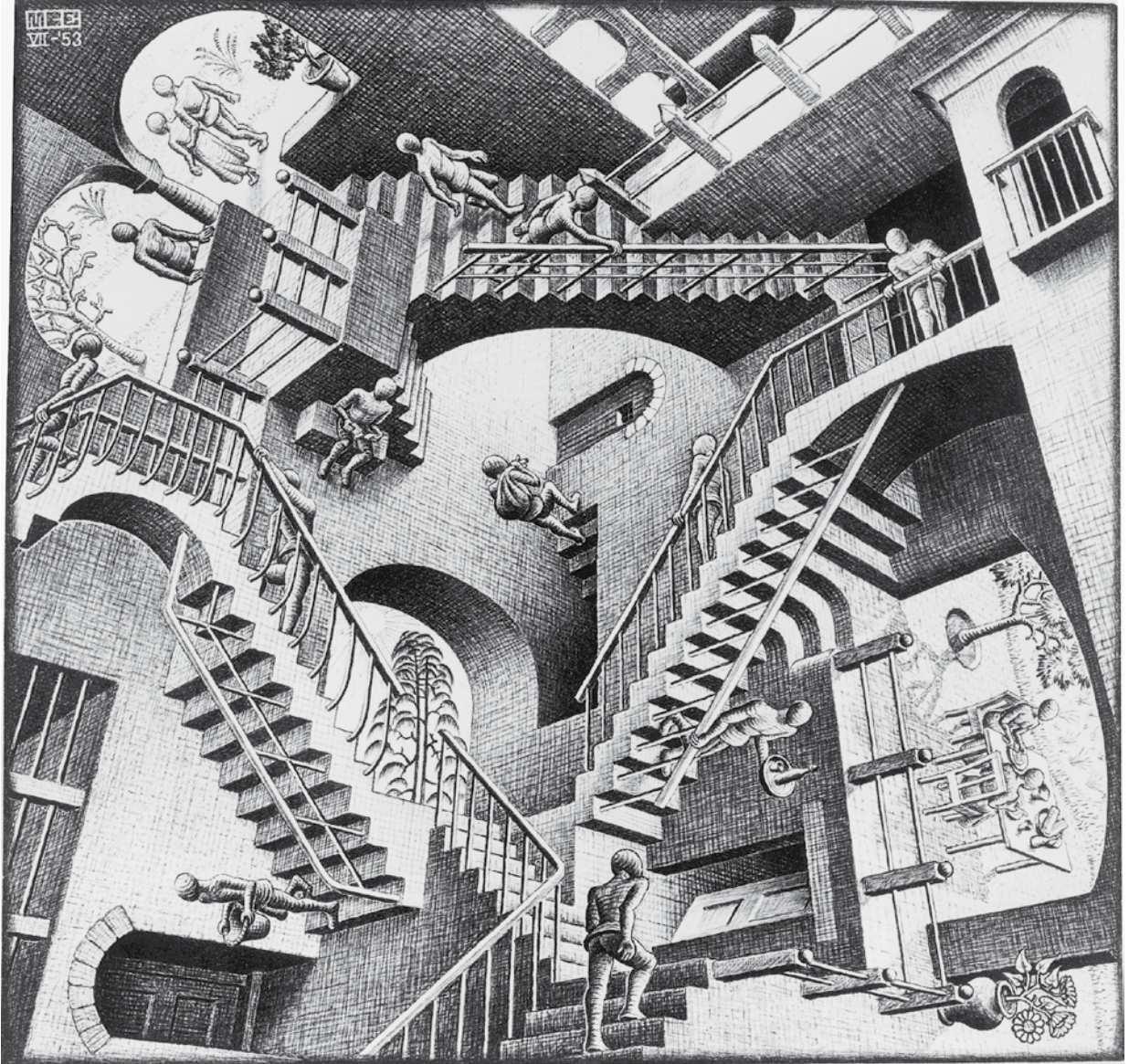
el desarrollo subjetivo de estudiantes y docentes. Pueden ser el inicio de nuevas concepciones sobre la relación entre familia, escuela y comunidad.

Por ejemplo, esas demandas podrían ser resignificadas a través de propuestas educativo-artísticas (teatro, cine, pintura, murales, literatura, etc.) o científicas, que hagan foco en la historia del barrio, de las familias, de los estudiantes o de un problema local que requiera acción política como ser la necesidad de viviendas dignas para las familias, la protección de los recursos naturales de la zona, la preservación cultural de un pueblo u otra. Estas propuestas, que pueden entramarse con los contenidos escolares en los distintos niveles, podrían convocar a distintas personas de la comunidad como protagonistas: desde el intendente hasta el abuelo que cuenta cuentos.

La tensión que las palabras de los sujetos expresan en cada demanda, ya sea que ésta asuma una posición querellante, suplicante, victimizante, peticionante, implicada o todo eso junto, puede ser leída en términos que consideren al menos tres planos:

- El del proyecto político, que convoca en torno de un conjunto de propósitos con los que instituciones y sujetos se identifican. En nuestro ejemplo anterior, se trataría de la lectura de la realidad histórico-política de una comunidad y sus necesidades.
- El de la organización, como conjunto de relaciones, procedimientos y decisiones que hacen posible en mayor o menor medida la realización del proyecto en condiciones específicas. Para el ejemplo citado, se considerarían las personas, tiempos, espacios, costumbres, modos de hacer cotidianos disponibles en la escuela.
- El de los sujetos, con sus historias y modos de hacer, pensar, sentir, singulares.

Si no disociamos estos planos, si los articulamos en el análisis que la demanda ayuda a inaugurar, estaremos en condiciones de construir una problematización más compleja y cohesiva, con mejores condiciones para generar un saber colectivo y varios niveles de apropiación del problema por parte de los involucrados.



Relatividad, Maurits Cornelis Escher. Litografía, 1953, 294 mm x 282 mm, © 2014. The M.C. Escher Company-The Netherlands. All rights reserved. www.mcescher.com

Como vemos en la imagen de Escher, los planos y niveles se entrecruzan y componen una complejidad donde cada elemento no puede definirse sin una relación con los demás: se relativizan el arriba-abajo, el adentro-afuera, el detrás-delante y todos los modos binarios de ubicar algo. La complejidad de lo educativo también demanda salir de lógicas binarias. Hay un requerimiento de fortalecimiento institucional proveniente de las escuelas, centros educativos en general y organizaciones sociales, que se expresa en pedidos desgajados, que se hace visible en el sufrimiento de los sujetos, pero que se fundamenta en la percepción de que en la actualidad se necesita un cambio sustancial en la forma de entender la función social, la manera de operar y organizarse de las instituciones, particularmente las educativas.

En relación con este tema, Abad y Cantarelli (2010) proponen pensar:

Que haya que construir un problema implica, en primer lugar, que aquello que hemos de pensar no adquiere su forma, coherencia y pertinencia a partir de los "hechos" o de ciertos datos internos del sentimiento. Antes bien, una construcción de esa clase es una invención compleja que permite (re)leer hechos y datos y, por consiguiente, no excluye impugnaciones, resistencias y dificultades: disputas. En segundo lugar, puesto que no se puede pensar todo a la vez ni desde todos los puntos de vista, se hace necesario un recorte. La especificidad sólo se alcanza por medio de la delimitación, provisoria y precaria, pero delimitación al fin. Así, los recursos, puntos de vista y supuestos que habrán de ponerse en obra se justificarán subjetivamente. Como veremos, subjetividad no significa lo mismo que individuo, interioridad o particularidad, sino más bien lo contrario. En tanto subjetividad designa un modo de pensar, actuar y sentir colectivo y públicamente accesible, habremos de seleccionar materiales, conceptos y operaciones de tal suerte que no valdrán para cualquier espacio, cualquier tarea, cualquier proyecto. La subjetividad desde la cual y hacia la cual pensamos es la subjetividad estatal, es decir, aquella que distingue a los hombres y mujeres que habitan el Estado.

Para **continuar la escritura** del diario les proponemos enunciar y desplegar algún interrogante devenido de su práctica cotidiana que se vincule con la pregunta por las condiciones de época y el tipo de demandas que éstas generan. Para esto tengan en cuenta la cita del texto de Cantarelli y Abad y el video de Ken Robinson disponible en <http://youtu.be/AW-bTuBA5rU>.

La problematización así entendida, abre, complejiza el análisis y, a la vez permite delimitar el foco de la intervención, que siempre estará vinculada con la generación de las mejores condiciones posibles para que el acto educativo tenga lugar.

Construir un objeto de trabajo implica una relectura de hechos y datos e incluye diversidad de perspectivas, acuerdos, desacuerdos, resistencias y conflictos entre quienes participan de la situación. Dado que para intervenir se hace necesario un recorte, se toma, como parte de esta instancia, una delimitación configurada de tiempos, espacios, relaciones y sujetos que formarán parte del “objeto” construido.

La consideración de la demanda y de la implicación que tiene en la situación, constituye un aspecto relevante para el proceso de problematización y construcción de los dispositivos de intervención. Como se afirma en el documento federal construido en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación:³

Podemos anticipar que las características de la intervención tendrán matices, escalas y propósitos diferentes si los requerimientos se originan:

3 Documento construido colectivamente con los referentes provinciales y la coordinación del equipo nacional en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, organizado por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, con la coparticipación de las diferentes jurisdicciones del país. Pueden descargarlo desde: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223.

- como solicitud expresa por parte de algún miembro de la comunidad educativa (supervisores, directivos, docentes, familias o alumnos);
- como fundamentación que permite tomar decisiones en la política educativa (colaboración para la elaboración, desarrollo e implementación de diseños curriculares, elaboración de documentos teórico-metodológicos sobre diversas temáticas: Vínculo Escuela y Comunidad, Atención a la Diversidad, Convivencia Escolar, Educación Sexual, generar e implementar capacitación para aspirantes a concursos de cargos directivos, etc.);
- a consecuencia de eventos extraordinarios que afectan fuertemente el servicio educativo (intervención ante catástrofes o desastres naturales y/o artificiales), entre otros.

Ahora bien, no todas las intervenciones de los Equipos de Apoyo y Orientación necesariamente deben construirse como respuesta a una demanda específica. Con frecuencia se verifica que los dispositivos de intervención surgen como una propuesta de trabajo en co-operación con las instituciones educativas, originada en el análisis de situaciones problemáticas relevadas por los equipos y/o por los resultados de la investigación, desde diversas disciplinas. Estas propuestas de trabajo pueden estar vinculadas a problemas estructurales que atraviesan el sistema educativo en su conjunto, por ejemplo, el fracaso escolar, o coyunturales, derivadas en ocasiones de los procesos de transformación del sistema o las vicisitudes en la relación entre la política nacional y jurisdiccional en un momento determinado. En otros casos se relacionan con las condiciones de época que introducen problemas novedosos no deseables, como puede ser la medicalización de la infancia y la adolescencia o bien, ante cambios ostensibles en los procesos de subjetivación de niños, adolescentes y jóvenes y que resignifican las anteriores. [...]

Este tipo de intervenciones, no sólo contribuyen a generar y sostener procesos de cambio, sino que además impactan en la transformación paulatina de los modos tradicionales de solicitar la intervención de los equipos [...].

Este último párrafo enfatiza una concepción particular, la de que no todas las intervenciones tienen lugar a partir de una demanda. Podríamos afirmar que en educación, ya hay requerimiento de intervención por el solo hecho de existir líneas de acción política en un campo específico, que precisan de mediaciones para hacerse efectivas, mientras distintos discursos y prácticas operan con habitualidad.

Seleccionen una de las escenas posibles de intervención de los equipos de orientación que se encuentran en el Anexo 2. Analicen en la situación elegida la reconfiguración de la demanda (demanda inicial, problematización, trabajo con otros, reformulación, momentos de la intervención) que realiza el equipo y vinculen ese análisis con los últimos dos párrafos del documento federal citados arriba.

La tensión propia de este campo supone, desde una perspectiva institucional, un movimiento constante que no escinde la demanda de la construcción de problema y de la intervención. No pensamos estos términos ni en una línea de tiempo ni como definiciones en sí mismas. De este modo, la posición de quien interviene no deviene de una espera a ser llamado, por el contrario, es parte de ese movimiento y se incluye en el análisis y la problematización que dan lugar a las intervenciones.

Para finalizar este capítulo, les proponemos ver alguno de los documentales del ciclo *Igual de diferentes*, emitido por Canal Encuentro (disponibles en <http://www.encuentro.gov.ar>, y reflexionar a partir de la siguiente pregunta: ¿podrían ubicar alguna demanda que dé origen al proyecto que se ofrece?, ¿qué problema se ha construido en este caso y qué criterios parecen orientar la propuesta?

Elijan uno o dos conceptos desarrollados en este capítulo y fundamenten con ellos su respuesta.



CAPÍTULO 3.

**Intervenciones institucionales
entre Equipos de Orientación
y escuelas**

Este capítulo reúne pensamientos, conceptualizaciones, categorías, modos de acción y construcción de dispositivos de intervención. Implica un recorrido desde los principios que postulamos hacia las formas de intervención que los traducen; desde las conceptualizaciones de lo que implica educar, hacer lugar, garantizar derechos hoy, hacia los modos concretos de construir con otros y otras y actuar cotidianamente.

Como señalamos en capítulos anteriores, el gran desafío de este tiempo es el de buscar, definir y sistematizar formas de intervención que den cuenta de un doble movimiento:

- por un lado, sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y todas;
- y su vez, abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ella para ser educados.

Es decir que, en la intervención se conjugan dos cuestiones de orden diferente: la universalidad de un principio y la singularidad de los dispositivos construidos, las acciones concretas decididas, los encuentros materiales entre sujetos que requieren de organización y que suponen un trabajo siempre por realizar.

A menudo advertimos que los discursos se disocian de las prácticas, que lo que piensan docentes, directivos y equipos no siempre se traduce en los espacios y los actos. No obstante, proponemos transitar modos de pensar/hacer que provoquen que los principios sostenidos se verifiquen efectivamente, que lo que decimos se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas.

¿De qué trabaja un profesional –psicólogo, psicopedagogo, trabajador social, fonoaudiólogo, etc.– en la escuela? ¿Qué implica orientar y acompañar trayectorias para los equipos en diálogo interdisciplinario con otros profesionales? ¿Sus formaciones de grado los habilitan para intervenir en la escuela con una lógica propia de lo educativo?

Como hemos mencionado anteriormente, los equipos dicen que su trabajo incluye o puede incluir acciones de este tipo:

- asesorar a docentes y directivos,

- establecer puentes entre las familias y las escuelas,
- mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades,
- intermediar entre adultos de la escuela,
- generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos),
- favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.),
- establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Estas múltiples acciones muestran el particular entramado que constituye el **objeto de trabajo de los equipos**, la complejidad de relaciones puestas en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Esta complejidad, lejos de aludir a lo enmarañado, complicado o difícil de entender y atender, refiere al paradigma (Morín y otros autores) que nos sitúa en una comprensión de la complejidad de lo humano, de la naturaleza y las relaciones con ella, donde “todo se encuentra entrelazado, como un tejido compuesto de finos hilos, un complexus donde todo está tejido junto”. El desafío de la complejidad consiste, precisamente, en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, y la imposibilidad de agotarlas en el conocimiento de sus partes. Complejidad que se nos presenta como irreductible y en la cual nos reconocemos entramados desde nuestra posición específica.

Por otro lado, en esta complejidad de relaciones entre mundos de objetos y significados, recorridos y sujetos en camino, reconocemos y nombramos algunas cuestiones relevantes para el trabajo de los equipos en el ámbito educativo, tales como trayectorias, acompañamiento, instituciones, intervención, enseñanza, aprendizaje, maestros, alumnos, práctica profesional, y en ese entramado pensamos el lugar de la institución escolar y sus dispositivos siendo el sostén de trayectorias escolares. Allí advertimos que no siempre decimos lo mismo cuando nos referimos y hablamos con otros de estas cuestiones. No se trataría de construir un glosario con las nominaciones y sus alcances sino más bien de advertir que las

diferencias de sentido en aquello que nombramos requieren de un movimiento reflexivo, de revisión, de pensamiento con otros, en torno a los sentidos y supuestos que orientan nuestras hipótesis de trabajo.

En esta línea nos preguntamos: ¿qué queremos decir cuando proponemos sostener una dimensión institucional de la intervención?, ¿qué hace institucional a una intervención en el trabajo de los equipos de orientación? Esta cuestión atravesará los planteos de este capítulo.

Colocar un énfasis particular en la dimensión institucional del objeto de análisis e intervención de los equipos de orientación supone afirmar que la escuela como institución-organización (Enriquez, 2002) es habilitante del acto educativo. Este incluye relaciones interindividuales o procedimientos y comportamientos propios de cada sujeto, pero no se agota en ellos. Hace hincapié en una perspectiva que reúne y liga relaciones, objetos de conocimiento, actos propios del enseñar y aprender, modos de estar, hablar y pensar, y en esa reunión, les da sentido. Este énfasis conduce a concebir la construcción de la posición profesional de cada integrante de los equipos de orientación, en el marco de las instituciones escolares, la propia disciplina vinculada al ámbito educativo y situada en la escuela, y la interdisciplinariedad como forma de pensamiento colectivo a la hora de configurar el objeto de análisis e intervención.

La dimensión institucional del objeto de análisis e intervención

Podríamos comenzar afirmando que la dimensión institucional no es sinónimo de lo colectivo, ni se define por el número de personas implicadas o la posición que ocupan en la escuela; no queda atrapada en el ámbito de trabajo –los establecimientos escolares– sino que refiere a un encuadre de trabajo. Por otro lado, la dimensión institucional no se opone a la atención de lo individual sino más bien lo sitúa, lo reconfigura, lo constituye en la trama.

En todos los casos, una intervención institucional se plantea desde un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre los que promover un conjunto de acciones que se construyen colectivamente entre

quienes participan de la escena educativa, no sólo los equipos y sus integrantes.

La intervención institucional será entonces motivo de debate, de intercambio teórico y de análisis de experiencias, ya que repensar la institución y sus modos de organización habilita a ampliar lo que ya sabemos de los sujetos y sus posibilidades de convivir o aprender, a evitar categorías que cierren el análisis, que fijen identidades rotulándolas, que impidan el trabajo en torno a las relaciones entre sujetos en marcos que las sostienen y, por ello mismo, sostienen a los sujetos.

La intervención institucional se define por su potencial para generar transformación en los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, tiempos, posiciones, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela. Los enfoques asumidos,⁴ desde la pedagogía y psicología institucional y educacional, así como del análisis institucional, proponen concebir la intervención institucional en tanto articulación de acciones y procesos sostenidos en el tiempo, con la intencionalidad de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela.

La intervención institucional no se circunscribe a los sujetos en sí, sino que puede delimitarse ya sea como estrategia ante problemáticas puntuales (por ejemplo, situaciones de violencia o problemas puntuales en la enseñanza y el aprendizaje, de conflicto o en problemáticas específicas) o como abordaje de temáticas de interés para la comunidad en el marco de proyectos educativos, por ejemplo, en convivencia escolar, prácticas de cuidado, promoción de condiciones favorables para los aprendizajes y la convivencia, acompañamiento de trayectorias educativas a partir de un trabajo colectivo, hecho de corresponsabilidades.

Cabe destacar la importancia del concepto de “corresponsabilidad” en la intervención educativa, al decir de Carballada (2007) esto significa: “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 corresponsabilidad genera

⁴ Las ideas expuestas en este apartado se encuentran desarrolladas en el documento citado en la nota 3.

la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades del sistema, u otros actores y decisores de política educativa.

Las intervenciones institucionales en la escuela tienen, en todos los casos, la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender, promover el cuidado de niños, niñas y adolescentes y la promoción de sus derechos, así como también el de todos los adultos que se desempeñan en las instituciones educativas asegurando el interés superior del niño, niña y adolescente.

Por otro lado, el actual trabajo en la escuela demanda como condición, el armado de **redes interinstitucionales**, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre “enseñar” y “asistir”, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la responsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto. Es así que, con frecuencia, los equipos de orientación intervienen no sólo en las instituciones escolares sino en relación a otras instituciones que acompañan y favorecen las trayectorias educativas desde las condiciones habilitantes del aprendizaje de los alumnos, en los ámbitos de la salud, la acción social, la justicia.

En el proceso de construcción de intervenciones, de composición de objetos de intervención, el trabajo de los equipos de orientación se despliega en el **diálogo interdisciplinario**, entre las disciplinas y los saberes que componen el trabajo: la psicología, la pedagogía, la sociología, la psicopedagogía, la fonoaudiología, el trabajo social. Según Moscovici (1996) “en el trabajo interdisciplinario, el primer paso no es la defensa del campo sino la apertura a las otras disciplinas: [...] el fenómeno fundamental es la interacción”. En este sentido, vale la pena preguntarnos por el trabajo en el equipo bajo los presupuestos de la interdisciplinariedad y la complejidad. Los espacios de discusión, de intercambio, de pensamiento con otros, los modos de comprender y nombrar las situaciones, la construcción de dispositivos de intervención, la búsqueda de herramientas disponibles para organizar, sistematizar y dar cuenta del trabajo se revelan y (re) construyen en el diálogo interdisciplinario, un proceso que lejos de ser meramente secundario, se constituye también como objeto de trabajo de los equipos de orientación.

La perspectiva institucional de intervención de los equipos desarticula la fragmentación disciplinar y busca reconfigurar los lugares profesionales, habilita nuevas miradas y nuevas prácticas, evitando la cristalización, promueve una dinámica de trabajo situacional y permite pensar en la construcción con otros de la propia intervención.

Para continuar la escritura del diario de viaje les proponemos considerar las diferentes experiencias de intervención como integrante de un equipo de orientación y relatar una situación de trabajo que describa la dinámica al interior del equipo, los modos de organización, los intercambios, desacuerdos; lo invitamos a recorrer diferentes tiempos y espacios de ese proceso de trabajo.

Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos

Si intervenir implica generar procesos con una intencionalidad, no es raro que se nos presente la pregunta por el cómo: ¿cómo se producen esos procesos?, ¿puede una organización efectivamente transformarse, hacer lugar a algo nuevo, mediante qué procesos y decisiones que lo inicien?, ¿a través qué tipo de acciones y de dispositivos?

Los dispositivos que nos interesan son aquellos que se inscriben en intervenciones institucionales, no son dispositivos de formación en sentido estricto, ni dispositivos pedagógicos, en un sentido acotado. El dispositivo de intervención, pensado en esta clave, no es un conjunto de actividades, aunque puede implicar actividades que resultan siempre ligadas entre sí, y pueden incluir dispositivos de formación, es decir, modalidades de encuentro entre estudiantes, docentes y saberes (talleres,

ateneos, reuniones, etc.), pero su articulación y su dimensión institucional (porque no se pierde de vista la organización en su conjunto y el proyecto educativo que le da sentido) hacen a su especificidad.

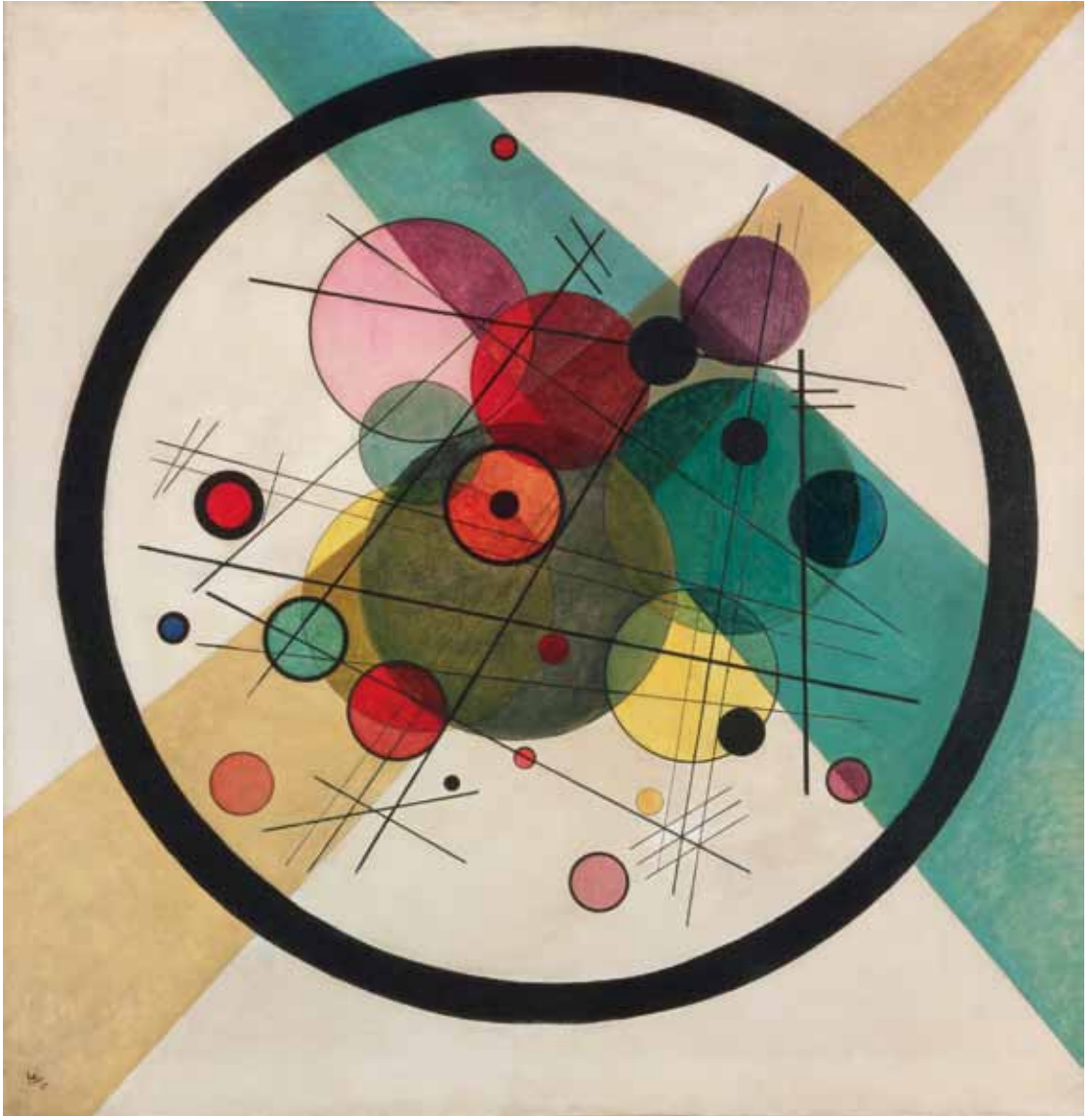
La intervención desde la posición de los equipos de orientación la entendemos como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad –el “venir entre” de Ardoino (1981)–, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano.

A menudo nos preguntamos: ¿se interviene sólo a partir de problemas entendidos como conflictos o al intentar producir transformaciones se interviene de modo sistemático, reconstruyendo los problemas, construyendo objetos de trabajo, recortando objetos específicos a partir de ciertas demandas explícitas o no, atendiendo a lo que el proyecto educativo reclama?

Nos interesa profundizar la idea de dispositivo en el marco de las organizaciones educativas porque los dispositivos justamente disponen y ponen a disposición un conjunto de elementos diversos para que se inicien procesos, son artificios creados para producir algo, para generar movimiento en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas, de modo de crear y motivar transformaciones. Como tales, los dispositivos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse, se puede buscar e inventar otros cuando algo nos dice que ese dispositivo está “haciendo ruido” o no produce lo que queremos.

Tampoco se trata de proponerse un conjunto de tareas desligadas entre sí, no es un listado de tareas para cada uno, es una distribución de lugares relacionados, de posiciones diferentes y de maneras de hacer con otros. Es indispensable mantener entonces, la pregunta por el propósito, todo el tiempo atender no sólo al “cómo” lo hacemos sino al “para qué” lo hacemos, y cómo ese “para qué” se vincula con el proyecto educativo.

Resaltamos que generar un dispositivo no supone crear de la nada todo de nuevo, muchas veces implica disponer de otro modo: espacios, tiempos, formatos, propuestas curriculares, posiciones, es decir, inventar otra manera de entramarlos, ponerlos en relación y potenciarlos.



Círculos en un círculo, Vasily Kandinsky. Oleo sobre lienzo, 1923, 98,7 x 95,6 cm, Philadelphia Museum of Art: The Louise and Walter Arensberg Collection, 1950.
© Artists Rights Society (ARS), New York / ADAGP, Paris

Les proponemos contemplar esta pintura de Kandinsky (1866-1944), *Círculos en un círculo* e imaginar, a través de sus formas circulares, los componentes de una situación educativa en la escuela, los movimientos posibles entre esos componentes y sus efectos; aquello que, en el marco de una intervención y en la construcción de un dispositivo de trabajo, se decide visibilizar, recortar, en un contexto dinámico, en una configuración de texturas, superposiciones y posiciones diferenciadas.

La elaboración de dispositivos de intervención responde a una intencionalidad ligada al cambio y a la concepción política de ese cambio. En estos principios se pueden leer las concepciones, los supuestos, aquello que se dirige específicamente a los sujetos a los cuales piensa. No necesariamente todos los propósitos se traducen en líneas de acción, aunque esto no significa que se pierdan o se olviden. Esa intencionalidad ligada al cambio remite a principios y en el mismo momento a estrategias de trabajo que pueden materializarse en recortes temporales, recortes de objeto, definición de momentos diferentes: de puesta en marcha, de despliegue de acciones, de momentos de reflexión y evaluación en proceso que tal vez demanden detener la acción. Estos momentos pueden implicar dar un tiempo, dejar que algo decante o al revés, acelerar, ir por delante de los acontecimientos para producir un movimiento, etc.

Es interesante que a la hora de concebir y desarrollar un dispositivo se pueda pensar en términos de creación de condiciones (el antes y el durante del dispositivo) y visualización de los efectos (el durante y el después del dispositivo), lo que puede dar lugar a recalcular rumbos, generar nuevos dispositivos, recortar nuevos objetos, dar por finalizados procesos, etc.

Como mencionamos, un dispositivo no es lo que viene ya dado, es “lo que se dispone”, un “artificio” creado para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial. Y a la hora de pensar la producción de lo nuevo y la transformación, no podemos dejar de mencionar que es una de las vías de la intervención institucional,

por lo tanto, supone una mirada amplia, que recupere la trama institucional y que no la pierda de vista en ningún momento.

Podemos definir el dispositivo como un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización. Supone generalmente acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones para que ese aspecto, dimensión o recorte institucional funcione.

Se trata de disponer espacios, objetos y relaciones, preparar con una intencionalidad, para que algo ocurra. Es por esto que en la creación de un dispositivo y su puesta en funcionamiento hay un cierto ejercicio de la autoridad (un lugar que no se delega o renuncia) y se juegan relaciones de poder al servicio de un cambio. Por lo tanto, la creación de dispositivos es parte de la tarea de intervenir.

Entonces, un dispositivo es lo que dispone y también lo que pone a disposición de otros. Permite crear y desarrollar. Encierra el doble significado de lo que abre y lo que constriñe, enmarca, delimita y promueve.

El riesgo de todo dispositivo es que se fije de tal modo que nos olvidemos de reflexionar sobre él y se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate sobre las condiciones de producción que el dispositivo sitúa, se corre el riesgo de olvidarse que es una invención histórica y que puede (y debe) modificarse. Por ejemplo, en un sentido amplio, cuando hablamos del dispositivo escolar moderno y su necesidad imperiosa de revisión y reconfiguración. La crítica a su fijeza y cristalización da cuenta de esto.

Dice Foucault (1991):

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc [...]. El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan.

Dice Agamben (2011):

[...] llamaré literalmente dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y –por qué no– el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían – tuvo la inconciencia de dejarse capturar.

Dice Percia (2002):

El dispositivo fija una posición y asigna determinadas condiciones de producción. Es un ordenamiento “necesario” en un universo caótico y contingente [...] la calidad de lo necesario debe entenderse como punto de partida y no como trayecto forzoso e inevitable [...] Sin un dispositivo no se funda un grupo; pero ese mismo esquema puede cercar sus producciones cerrándole todas las salidas que conducen a lo impensado.

En el concepto de dispositivo, como lo presentamos, se articulan el de gobierno, autoridad, intervención, el de poder articulado en relaciones y el de influencia, con la reflexión sobre el juego de poderes y saberes que se ponen en marcha para que algo pase, para que los sujetos se formen, se transformen en el sentido que la organización propone y a la vez, para que en ella se haga lugar a lo nuevo, a lo que aún no viene siendo pensado. Es allí donde se juega la formación, la educación y su conjunto de tensiones constitutivas.

Consideremos ahora a la construcción del problema y el recorte del objeto de trabajo para diseñar el dispositivo. Una primera cuestión aparece dando sentido al dispositivo de intervención y es la **construcción de un problema**. En relación con

este tema, como hemos referido en módulos anteriores, Abad y Cantarelli (2010) proponen pensar:

Que haya que construir un problema implica, en primer lugar, que aquello que hemos de pensar no adquiere su forma, coherencia y pertinencia a partir de los “hechos” o de ciertos datos internos del sentimiento. Antes bien, una construcción de esa clase es una invención compleja que permite (re)leer hechos y datos y, por consiguiente, no excluye impugnaciones, resistencias y dificultades: disputas. En segundo lugar, puesto que no se puede pensar todo a la vez ni desde todos los puntos de vista, se hace necesario un recorte. La especificidad sólo se alcanza por medio de la delimitación, provisoria y precaria, pero delimitación al fin. Así, los recursos, puntos de vista y supuestos que habrán de ponerse en obra se justificarán subjetivamente. Como veremos, subjetividad no significa lo mismo que individuo, interioridad o particularidad, sino más bien lo contrario. En tanto subjetividad designa un modo de pensar, actuar y sentir colectivo y públicamente accesible, habremos de seleccionar materiales, conceptos y operaciones de tal suerte que no valdrán para cualquier espacio, cualquier tarea, cualquier proyecto. La subjetividad desde la cual y hacia la cual pensamos es la subjetividad estatal, es decir, aquella que distingue a los hombres y mujeres que habitan el Estado.

Con el fin de profundizar en la construcción del problema les proponemos mirar un fragmento de la obra de Samuel Beckett llamada *Quad* (1981), que se encuentra disponible en <http://youtu.be/GM-nKDGfpV7c>. Es una obra para cuatro intérpretes, luz y percusión. Los cuatro intérpretes recorren un área dada (un cuadrado imaginario, con seis pasos de cada lado), siguiendo cada uno su propio trayecto. El único punto marcado en el suelo es el centro E, que Beckett denomina la zona de peligro.

Relean el fragmento anteriormente citado de Abad y Cantarelli y piensen qué cuestiones actualiza la obra de Beckett en torno a la construcción del problema. Desde nuestra posición de trabajo e intervención: ¿qué supuestos, operaciones, categorías que sostienen nuestra manera de mirar en las situaciones escolares requerirían ser desarmadas para configurar con ellas un problema educativo?

El despliegue de un dispositivo demanda ante todo justamente un trabajo conjunto en torno a la construcción del problema, un problema no como obstáculo a remover sino como situación a comprender, siempre múltiple, que se diversifica, constituida por diversos aspectos, dimensiones, relaciones visibles e invisibles. Muchas veces hablamos de la trama de la organización, aquello en lo que la organización educativa se sostiene y también aquello que se produce como devenir, históricamente, situacionalmente. En esa trama se inscribe el problema de intervención de los equipos de orientación: situaciones referidas al ingreso de alumnos y alumnas a la evaluación, a la enseñanza, al egreso, a las prácticas docentes, directivas, situaciones particulares y propias de cada escuela o región.

En ese sentido, tal como lo hemos afirmado en este capítulo, **los problemas de intervención no “son” los sujetos en sí mismos, sino el modo en que estos se hallan implicados en esa trama institucional, relacional**. Por eso, muchas cuestiones que se dan por ciertas en las escuelas requieren ser problematizadas, revisadas, preguntadas.

Problematizar supone abrir significados, mirar posiciones, pensar de qué modo, por ejemplo, las normativas se traducen o no en cada situación, supone fundamentalmente analizar para construir; amplía, arma una trama más amplia de lo que estamos mirando o lo que nos ocupa, encuadra eso que nos ocupa en las organizaciones como contextos de acción y se encuentra lejos de listar dificultades u obstáculos que impedirían enseñar, dirigir, asesorar u orientar.

Hacia esa construcción nos dirigimos, retomando lo realizado, lo que está en marcha, intercambiando y debatiendo para remover significados, para volver a mirar los sentidos, los proyectos y las formas de hacer en las instituciones. Para construir un problema necesitamos multiplicar las voces, escuchar a diferentes sectores de las escuelas y las regiones: supervisores, directores, asesores pedagógicos, profesores, estudiantes, se trata de no permanecer en supuestos fijos, no cuestionados, autocentrados o históricamente definidos y que han quedado sin revisar.

Si queremos construir un problema de intervención, por ejemplo, en torno al ingreso a la escuela secundaria, será indispensable ampliar las explicaciones habitualmente dadas en relación a las dificultades que “traen” los estudiantes, su falta de preparación durante la escuela primaria, su no disponibilidad para estudiar o la ausencia total de sostén de la familia, etc. Habrá que escuchar a esos ingresantes, comprender cómo significan su vida estudiantil, qué esperan, qué necesitan, cómo imaginan su trayectoria, cómo la pensaban hasta ahora. Asimismo, será necesario reconocer cómo conciben los tutores y profesores de primer año a esos estudiantes, qué esperan de ellos, cómo visualizan el propio trabajo en relación con ellos, qué confianza depositan en sus posibilidades, qué estrategias de enseñanza o tutoría ponen en juego, qué tipo de materiales seleccionan para ellos, cómo acompañan esos inicios de trayectorias, etc. A su vez, el equipo directivo hará visible para sí mismo y los otros, los recursos con los que la escuela cuenta, en tiempos, espacios, nuevos roles, nuevas tecnologías, figuras acompañantes, recursos materiales, etc. a disposición para trabajar en el marco del dispositivo.

En un segundo momento, nos propondremos la definición de un **objeto de trabajo**, el recorte en torno al cual se trabajará en conjunto con otros y otras, en el ámbito de la región, de cada escuela o entre ésta y otras organizaciones.

Ese objeto se recorta para poder operar sobre él, por lo tanto no puede ser excesivamente amplio: por ejemplo, el proyecto educativo en su totalidad, la enseñanza y la evaluación en todas las áreas, todo el tiempo del ingreso, etc. O bien, podemos indicar que el objeto de trabajo se desagrega en diferentes (sub)objetos recortados con mayor nivel de especificidad y que serán tomados en momentos diferentes o secuencialmente, según una estrategia programada.

Por ejemplo, imaginemos un problema de intervención como el siguiente: en el primer trimestre, en varias escuelas de la región, se multiplica la necesidad de dar apoyo a los alumnos porque presentan muchas dificultades durante las primeras evaluaciones del año, paralelamente, en la supervisión reconocen que las escuelas cuentan con profesores que no han logrado aún acordar criterios de enseñanza y evaluación para este período aunque tienen tiempos y recursos para hacerlo. A su vez, los tutores de primer año se sienten desbordados por las problemáticas individuales y no tienen espacios de intercambio con sus colegas docentes por falta de tiempos comunes y en ciertos casos, de la disponibilidad a intercambiar de estos. Si se trata de crear un dispositivo que atienda el ingreso, como decíamos antes, será conveniente, en función del problema de intervención analizado, recortar objetos al interior de lo que denominamos “el momento del ingreso”: las modalidades de enseñanza en X área durante los tres primeros meses del año, los espacios de acompañamiento en tutorías durante el primer semestre, los proyectos interdisciplinarios que focalizan en los procesos de escritura durante el primer año, los criterios de evaluación en X materias en los primeros exámenes del año, etc.

Será tal vez posible, pensar un dispositivo en el que se articulen diversas instancias:

- instancias de conjunto: entre varias escuelas y sus actores con la supervisión;
- instancias en cada escuela: con equipos directivos, consejo consultivo, docentes, asesores pedagógicos de cada escuela;
- instancias en ámbitos específicos de cada escuela: en tutorías, en áreas determinadas, etc.

A fin de orientarnos en la elaboración del dispositivo que tomará nuestro objeto de trabajo, podemos preguntarnos: ¿qué intenta modificar o cambiar este dispositivo?, ¿qué ruptura intenta provocar?, ¿está haciendo foco en las condiciones y relaciones de esta escuela?, ¿cuáles serían los efectos que la situación planteada

genera en la escuela o en sus actores?, ¿por qué nos interroga este problema y a qué le queremos dar respuesta?, ¿cuáles son los o el propósito que guía el armado del dispositivo?, ¿qué condiciones se requiere para su puesta en práctica y realización en cuanto espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, acciones?, ¿qué lugar ocupamos en el mismo los equipos técnicos o de orientación, los directivos, los profesores y los estudiantes?

Invitamos a sostener estas preguntas que pueden orientar la construcción de dispositivos de intervención, preguntas que podemos hacer resonar en una proyección que registra el trabajo de Kseniya Simonova, quien realiza obras de arte con arena. Este material se encuentra disponible en: <http://youtu.be/IFfa6YdMxHs>.

Objetos que se transforman, detalles que componen un paisaje, relatos que se configuran a partir de fragmentos en movimiento. ¿Qué aspectos de la construcción de dispositivos de intervención resuenan en el trabajo de composición de la autora?

En el video *Equipos de Apoyo y Orientación. Córdoba 2011* (disponible en <https://vimeo.com/35279075>) se relata la experiencia de trabajo del equipo (Proyecto Escuela Comunidad) en la construcción de un dispositivo de intervención en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. En el Anexo 3 se encuentran los propósitos del programa en el marco de la política educativa.

Una vez que hallan visto el video y leído el documento analicen las siguientes cuestiones:

- los propósitos del dispositivo, los momentos de construcción y los componentes implicados;
- los supuestos que orientaron esa construcción desde el equipo técnico y su relación con el marco normativo del programa;
- las condiciones que habilitaron una intervención institucional y sus efectos.

A partir del análisis realizado les proponemos pensar qué hace institucional a esta intervención.

A partir del recorrido propuesto en este módulo les proponemos reflexionar acerca de lo que para ustedes implica intervenir institucionalmente, ¿cuándo se ven interviniendo institucionalmente y cuándo no?, ¿qué marca para ustedes la diferencia?, ¿qué dificultades propias del equipo se interponen para que el trabajo sea institucional?

Para finalizar, proponemos detenernos a pensar algunos rasgos del dispositivo, según los puntualiza Souto en el texto *Grupos y dispositivos de formación* (1999), teniendo en cuenta que nuestro foco son los dispositivos de intervención institucional:

- Es intencional: todo dispositivo se crea con una intencionalidad de cambio, se crea para producir transformaciones ya sea a nivel individual, grupal, institucional, social.
- Es un artificio: implica tanto la creación y el ingenio para crearlo como la capacidad técnica para ponerlo en marcha.
- Pone a disposición y genera disposición en los sujetos: abre el juego a la posibilidad de lo impensado, a lo indeterminado, aunque en todo dispositivo se determina y se regula lo pensado y determinado. Es un espacio estratégico en una red de relaciones.
- Es un revelador, todo dispositivo tiene que permitir que en su interior se desplieguen significados diversos, da a ver, revela para los sujetos cuestiones en relación consigo mismos.
- Es un analizador, tiene la potencialidad de exponer al análisis lo que en su interior se revela. Descompone sentidos, desarticula lo aparentemente uniforme.
- Es un organizador, a la vez que descompone, el dispositivo organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación, acciones. Organiza, pero no linealmente, ya que a partir del análisis generado, es posible que se abran alternativas diversas de acción. La capacidad de organizar es lo que garantiza la intencionalidad de cambio. Por eso tiene un valor estratégico.
- Es un provocador, un dispositivo de formación suele provocar una ruptura de lo establecido, se sale de lo habitual para que se genere otra mirada, otras relaciones, otros conocimientos, otros pensamientos.

El trabajo de los equipos docentes, directivos, de orientación, técnicos, etc., supone detenernos a concebir, delinear e implementar –siempre con otros, en coautoría– dispositivos a nivel institucional que vincularán diferentes áreas. El desafío reside en elaborar criterios para la construcción de dispositivos que sostengan las intervenciones situadas.

Desde una perspectiva política, estos dispositivos no serán meros instrumentos o conjuntos de actividades sueltas, sino formas complejas de acción, siempre a revisar y reformular, en función de un propósito determinado. Desde una perspectiva política, garantizar el derecho a la educación de todos y todas, depende de los principios de igualdad y justicia a sostener en nuestras intervenciones y para ello, de los dispositivos que organicemos acordes con esos principios.

Anexo 1.

Acerca de las condiciones de época

Sandra Alegre

Los rasgos que parecen caracterizar nuestra época generan interrogantes que nos conmueven y nos provocan un abanico de sentimientos: perplejidad ante la vertiginosidad de los cambios, esperanza ante el cambio promisorio, impotencia, enojo o angustia ante las incertezas, cierta desazón ante la insuficiencia de herramientas para enfrentar nuevas situaciones, entusiasmo ante el surgimiento de nuevos modos de pensar, desconocimiento y extrañeza ante las nuevas formas subjetivas de habitar el mundo. Podríamos tratar de describir innumerables situaciones que nos llevan a preguntarnos por el sentido de lo que hacemos y que muchas veces conmueven la propia identidad profesional. Más de uno se ha preguntado: ¿qué implica hoy ser docente o directivo?, ¿qué operaciones subjetivas son necesarias para poder ejercer esta profesión u otras?, ¿hay formas de prepararse para un nuevo tiempo que *ya está siendo*?

Sin pretensiones de historiar la propia época, cuestión imposible para quien la vive, resulta necesario interrogarnos acerca de algunos de sus rasgos como ejercicio inherente a la posición que ocupamos. Las condiciones que nuestro tiempo impone son parte fundamental de la trama en la que nuestra posición se inscribe. Todo sujeto habita su tiempo, lo piensa y se piensa desde allí, siente y se siente desde allí, actúa según las coordenadas de una época y genera transformaciones impulsado y sostenido por ellas. Aunque cerráramos los ojos, aunque dejáramos de escuchar, aunque nos aferráramos a lo ya conocido, lo que nos conmueve seguiría allí, esperándonos, provocándonos, invitándonos a ser parte de un movimiento. Movimiento que al alterar lo conocido, produce modos particulares de sufrimiento y requiere nuevos posicionamientos. Movimiento en el que podemos

danzar, actuar, dibujar, escribir tanto lo construido que no queremos olvidar como lo nuevo que deseamos configurar.

Hay quienes denominan “crisis” a esta conmoción de época. Dice la filósofa política Hanna Arendt:

Una crisis nos fuerza a volver a las cuestiones mismas y requiere de nosotros respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso que sean juicios directos. Una crisis sólo se vuelve catastrófica si respondemos por medio de ideas ya hechas, es decir por medio de prejuicios. No sólo tal actitud vuelve la crisis más aguda sino que incluso nos hace pasar de largo de esta experiencia de la realidad y de la ocasión de reflexionar que ella ofrece. (Arendt, 1972: 225)

Por eso estamos aquí, recurriendo a ideas y autores que nos ayuden a poner esa conmoción en palabras, en gestos, en imágenes, para no quedarnos en “crisis” y pensar estos tiempos en términos de transformación. La caracterización de nuestra época puede permitirnos mirarnos mejor en ella, reconocer algunos rasgos y volver a pensar cómo queremos vivir juntos.

Agotamiento del Estado, fluidez, desvinculación. Algunos rasgos de nuestro tiempo

El historiador y filósofo argentino Ignacio Lewkowicz dedicó buena parte de sus estudios a la subjetividad contemporánea y sus transformaciones. Analiza el “agotamiento del Estado nación” que si bien pesaba sobre los sujetos con su poder disciplinante, era capaz de articular simbólicamente las situaciones, es decir, de producir un sentido general para la serie de instituciones nacionales, que, siguiendo a Foucault, serían: la familia, la escuela, la fábrica, la prisión. Instituciones que al decir de Deleuze mantenían una relación analógica: eran usuarias de un lenguaje común que hacía posible forjar en todas ellas un mismo tipo de subjetividad, la del ciudadano.

No se trata del mal funcionamiento de las instituciones del Estado Nación o del incumplimiento de unas leyes determinadas, se trata más bien de la inca-

pacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones. [...] En nuestra situación, no hay Estado competente para tal tarea. Si esto es cierto, la pregunta obligada es por el estatuto de la simbolización en las nuevas condiciones. Pero ¿cuál es la naturaleza de nuestra condición? Consiste en la dispersión de una variedad de situaciones. Pero cuando decimos que no hay articulación simbólica entre situaciones, esto no implica afirmar que no hay simbolización. Si no hubiera simbolización –es decir, si no hay lenguaje capaz de nombrar y nombrarnos, capaz de conferir un significado a la existencia–, no habría humanidad. Justamente porque el estatuto de la subjetividad ha pasado del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, las operaciones de simbolización también lo hicieron. En este sentido, la emergencia de la subjetividad actual instituye una modalidad de simbolización radicalmente otra. El régimen de la prohibición trascendente no es capaz de producir simbolización en las nuevas condiciones. En la dinámica de las situaciones dispersas, la simbolización es situacional. Esto es, no hay simbolización entre situaciones sino en situación. Cuando las condiciones no son trascendentes, la ley deviene recurso incapaz de producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son inmanentes, queda entonces habilitada la capacidad simbólica de la regla. (Lewkowicz, 2006)

En consonancia con lo expresado anteriormente y sumando la preeminencia de las nuevas tecnologías, hay quienes piensan al Estado actual como una red que organiza la comunicación, el intercambio y la interacción de los sujetos con gran fluidez, funcionando como si fuese un “nodo”. Las relaciones y articulaciones que se dan son múltiples y cambiantes y el intercambio depende de la dominancia del mercado. Caído el efecto totalizador del Estado, se experimenta la destitución de muchas de las representaciones que antes generaba; a través un proceso de fragmentación que nos atraviesa subjetivamente sin una delimitación de cuándo y dónde comienza el declive de las instituciones y cuándo puede terminar, o en qué pueden convertirse dichas instituciones.

El sociólogo y ensayista polaco Zygmunt Bauman propone el concepto de *modernidad líquida* como categoría sociológica que da cuenta –simultáneamente– de la transitoriedad y desregulación del mercado como de la precariedad de los víncu-

los humanos, en contrapunto con lo que denomina modernidad sólida. El otro se vuelve más un enemigo que un semejante, es un portador más de la incertidumbre que impera, las relaciones se rigen en términos mercantiles en razón del costo-beneficio, el individualismo es la marca de época. Dice Bauman (2004): “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados”.

Analizando este pasaje de la cohesión social producida por un Estado vinculante, generador de significaciones comunes, a un Estado que administra fragmentos dispersos en tiempos de gran desvinculación, la historiadora argentina Mariana Cantarelli se pregunta por el modo de habitar el estado hoy:

[...] si la ruptura era el paradigma de la construcción política en tiempos modernos, la responsabilidad es el paradigma de la construcción política en la fragmentación. La gran desvinculación, esa profunda transformación del terreno, es nuestro horizonte de época. Y en la medida en que las construcciones políticas son construcciones sobre una condición histórica, sobre un suelo, se impone la necesidad de afinar la conceptualización de la dimensión histórica que nos anuda. Valga una aclaración: no se trata solamente de una vocación historiadora sino también política.

Para definir fragmentación, partamos del concepto de reciprocidad. Para los antropólogos, la reciprocidad es un tipo de relación existente en las sociedades tradicionales: don y contra don. Aún en las sociedades modernas, aunque en otra escala, pueden percibirse dinámicas asociadas a ese principio de reciprocidad. Llamamos fragmentación a la ausencia de reciprocidad. La fragmentación implica la desarticulación entre las partes y el todo, entre el Estado y las instituciones. Aristóteles decía que un brazo sin un cuerpo ya no es un brazo, y en esa línea, nosotros podemos decir que una institución que no forma parte de un todo ya no es una institución, es otra cosa. Sin embargo, que sea otra cosa no significa que no pueda tejer tramas políticas o que no sea capaz de configurar relaciones entre fragmentos diversos. (Cantarelli, 2005)

Si nuestro tiempo nos convoca a configurar relaciones entre fragmentos diversos, podemos dejar abierta la pregunta acerca de los modos de “hacer lazo” hoy, particularmente en las instituciones formadoras. ¿En qué sentido la mirada del director y su forma de ejercer la autoridad contribuye a ligar, a articular lo disperso? ¿Qué operaciones alimentan el principio de reciprocidad y permiten el despliegue de la confianza?

La destrucción de la experiencia en el imperio de la información

La información corre a grandes velocidades, se entrecruza por diferentes laberintos, desterritorializada y fugaz pasa entre nuestros cuerpos casi como si ellos no existieran, se multiplica y diversifica casi sin dejar huellas. La pregunta de nuestro tiempo, dicen algunos autores, es qué nos pasa mientras todo pasa. Dice Giorgio Agamben:

[...] hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura de un diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. (Agamben, 2003)

Porque la experiencia no es información ni es sólo tiempo vital trascurrido. Tampoco es experticia, acumulación prolija de conocimientos, métodos y técnicas. La experiencia requiere de la disposición singular y colectiva a ser atravesados, conmovidos, modificados, alterados por la alteridad y el acontecimiento. La experiencia requiere condiciones que nuestro tiempo en su vertiginosidad y desligadura parece negar, pero que tampoco se generan en el puro disciplinamiento. La educación fue concebida por el pensamiento moderno como base para el logro de los grandes ideales de la modernidad: progreso, libertad, emancipación por la razón, medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad hacia un género humano más feliz. La gran pregunta entonces era: ¿cómo hacer al otro un hombre libre? Pero la pregunta conlleva en sí la negación de la libertad de ese otro.

Como decíamos, hoy lo que se halla conmocionado son las representaciones, los significados, los sentidos. Hay que imaginar y construir otros. Y tal vez allí esté entonces el desafío que invita a la educación a inaugurar nuevas formas de pensar la transmisión de lo que vale la pena contar y legar y –simultáneamente– hacer lugar a lo nuevo. No se trata de pensar que “todo tiempo pasado fue mejor” y tampoco de crear una ilusión montada en un futuro que llegará de la mano de la técnica. Los relatos que sostienen a la humanidad como tal no pueden agotarse, identificarse ni subsumirse a determinadas formas de comunicación, “Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato” (Agamben, 2003).

Haciendo foco particularmente sobre algunas transformaciones que se producen hoy en la subjetividad pedagógica a partir de la trama que la virtualidad impone, Alicia Francia afirma:

[...] es pertinente considerar el señalamiento de Cristina Corea en torno a que otro dispositivo de producción de subjetividad es la comunicación, teniendo en cuenta que “el término clave de ese dispositivo (moderno) fue el código: conjunto de reglas, sistemas de prohibiciones y restricciones, conjunto de significaciones compartidas, sede del sentido común” y que “la comunicación actual no es de ningún modo una comunicación codificada, sino informacional” en la que “la comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual”. [...] Entonces, en tiempos de estructuraciones menos

estables de saberes y haceres sobre el yo y de agotamiento de la subjetividad pedagógica, un recorrido por algunas incidencias de los recursos tecnológicos que el entorno virtual supone sobre el propio hecho de enseñar/aprender, permite a su vez vislumbrar qué diferencias existen con la subjetividad pedagógica tradicional y sobre los modos distintos de habitar los dispositivos mediático-informacionales; cuáles son las marcas del dispositivo pedagógico en las nuevas condiciones; qué operaciones producimos en el intercambio con el material y los espacios virtuales, entre otros cometidos que van más allá del vínculo personal con la computadora y avanzan hacia la incidencia social que la virtualidad supone.

La necesidad de compartir aquí una reflexión sobre la virtualidad no consiste en una reducción de la complejidad del tema que tratamos ni en la negación de los beneficios que aportan las nuevas formas comunicacionales. Por el contrario, se advierte su potencialidad para producir transformaciones subjetivas profundas y es por eso que ameritan que nos detengamos a pensar cómo nos transforman y qué podemos nosotros transformar a partir de ellas. Sería reduccionista suponer que la virtualidad sólo consiste en el uso de nuevas herramientas que dinamizan lo ya existente. Las transformaciones generan “nuevos mundos”, los nuevos mundos generan nuevos hombres y mujeres.

La virtualidad es un concepto que condensa parte de la lógica de nuestra época y puede significar una vía de entrada, una clave para pensarnos hoy. ¿De qué modo una comunidad virtual puede colaborar en la configuración de nuevas significaciones que nos reúnan? ¿Qué hace comunidad hoy, qué sujetos somos los que nos “acomunamos” bajo estas nuevas formas de relación? ¿Qué operaciones son necesarias para que “estar conectado” signifique “estar reunido”? ¿Es posible frenar, desacelerar la tendencia a la oposición binaria (tan moderna) entre lo nuevo y lo viejo, lo virtual y lo no virtual, lo efímero y lo perdurable? ¿De qué está hecha la posición que anuda la trama y se hace garante de que todos queden sostenidos y vinculados en ella?

Nuevamente se advierte que los cambios epocales conllevan para quienes los viven la pregunta por el sentido. Y no podemos soslayar el interrogante que tal vez tengamos en primera plana: ¿Qué significa hoy democratizar el conocimiento?

Hacer trama: un desafío y un trabajo al que nos invita nuestro tiempo

Magaldy Téllez también sostiene que hoy la trama del sentido de la educación moderna está rota más allá de que aún pervivan en las instituciones educativas ciertas formas de pensar y muchas prácticas conforme a sus principios. Los meta-relatos ya han perdido su fuerza legitimadora. Esto hace que se instale una y otra vez la pregunta por el papel de la educación y nos encontremos frente a una paradoja: por un lado, el aumento de la sensación de la impotencia de la educación para dar respuesta a las demandas y los desafíos que implican las transformaciones en el presente y, por otro, los discursos que ven en la educación el eje y motor indispensable para todas las transformaciones políticas, sociales, culturales, etc.

Frente a esta paradoja y el consecuente malestar que produce, Téllez nos advierte que “no se trata de restituir sentidos totalizadores” (Téllez, 2003: 59). Nos invita a desembarazarnos de las respuestas establecidas, generando la posibilidad de inventar nuevas relaciones de sentido cuya irrupción rompa la trama impuesta por el mito de la fabricación del otro. Sigue la idea benjaminiana de realizar la “labor de edificar la posibilidad”, tomando como blanco de ataque los lugares donde se instaló el pensamiento moderno (razón, progreso, libertad), abriendo la posibilidad a nuevas perspectivas de análisis y formas de comprender, a nuevas sensibilidades teóricas, éticas y estéticas, a un nuevo tipo de racionalidad.

Hacer trama a partir del reconocimiento de nuestras condiciones de época resulta inherente a la posición de quien gobierna. Trama que reúna mundos, que genere condiciones de sostén, que imagine direcciones y coordenadas tanto en la nitidez como en la niebla, que haga lugar a lo nuevo, que habilite nuevos lenguajes, que haga circular todas las palabras y la palabra de todos. Trama que posibilite el ensayo y la ilusión de una nueva función. Trama que invite y sostenga la voluntad de juntarse y crear.

Cierran este texto las palabras de un director teatral argentino: Ricardo Bartís (2003: 8-10), que se reconoce jugando en una “cancha con niebla”...

Conexión de mundos (2002). El fútbol: mucha pasión, mucha teatralidad. Muchas cosas que sé de teatro, las sé por el fútbol. Una caja de resonancias: pasional, histórica y política. Trasciende, permite identificarse. El juego mismo, sus límites, el espacio. Cómo el espacio determina la forma del juego. Es distinto ver un partido en la Bombonera que en la cancha de River. La Bombonera es más física porque estás inclinado sobre el campo, todo está más cerca, está más comprimido, en la cancha de River el espacio se abre, entonces es necesario un juego más "elástico". A veces hay niebla en la cancha. Se hace difícil "jugar". Las distancias cambian. Se cree estar haciendo un juego y en realidad está pasando otra cosa. Una vez jugaba al fútbol en un lugar que está al costado de la Facultad de Derecho, al lado del Ital Park, donde se hacía la feria del libro. Eso estaba libre e íbamos a jugar ahí. Teníamos dieciocho, diecinueve años, a fines de los sesenta. Había unas partes con luz, unos faroles de neón iluminaban una parte de la cancha y el otro costado quedaba oscuro. Dependía en qué lado jugabas, y a veces uno tenía una sensación surrealista de poder perderte. De que en ese partido organizado, si la pelota se iba muy lejos, podías "cruzar" a otra escena, otro campo, otra cancha. Imaginabas que las voces se escucharían lejanas, que de repente, sin quererlo, ibas a cruzar a otro territorio, un territorio más metafísico, más extraño. Esa es una sensación que me ha acompañado siempre en la producción, en los ensayos: si se trata de un juego que conozco, o si es otro juego, que se impone. Si uno es arrojado a otro lugar que puede tener consecuencias imprevistas para uno. Siempre he pensado que el teatro, la actuación y la dirección no se eligen, sino más bien se padecen. El teatro es una pasión por la que uno es tomado, uno no lo elige por vocación. Se actúa por obligación, por necesidad. Se impone. Pero la niebla también convoca fantasmas, y el teatro siempre está poblado de fantasmas: los propios, los ajenos, los de los actores, los de los actores que uno ha visto, los de las obras de teatro que uno ha visto y que lo han conmovido, las situaciones teatrales que uno ha visto y en las que ha reconocido lo teatral. Y siempre la impresión de que la niebla impide ver para atrás.

[...] Empecé a relacionarme con el teatro después del golpe militar del 76, con lo cual arrastraba el miedo, atroz e innominable, la vergüenza de haber sobrevivido y la sensación de la derrota. ¿El teatro como sustitución de un proyecto político y social? O el teatro como una cancha neblinosa donde existen los cruces, la necesidad de que algo me permita recordar aquél que fui, aquellas cosas que uno pensó. Porque si no el pasado tiene a veces algo de irrecognocible, de ajeno. A lo mejor es un elemento de la condición humana que el teatro formula, porque el teatro intenta producir niveles de energía que permiten conectar mundos que de otra manera nos son ajenos, inconexos. El teatro, sumatoria de escenas que se ignoran, que se hacen señas entre sí, que se desconocen. El intento a través de los procedimientos teatrales de crear una malla, una ligazón que no es el sentido, que no es la narración tradicional, sino la construcción poética que genera una “verdad” proveedora de formas: el lenguaje.

[...] La época estallada, descerebrada, aniquilante, sumado a la inexistencia de modelos de lenguaje que superen los tratamientos tradicionales –ilustración, representación, teatro de imágenes–, te arrojan a una sensación de vacío, de inconsistencia. Al no trabajar con Textos, no aceptar su dominio, el ensayo se te va abriendo y abriendo y abriendo y abriendo y hay momentos en que estás muy perdido. Arena entre las manos. Y como son relaciones humanas basadas en compromisos humanos, en lealtades humanas, en odios, en amores humanos, esos procesos son enormemente desgastantes. Uno debe “crear” en el ensayo. Producir un “nosotros”, aislado del mundo, muy singular, como si fuera un grupo de expedicionarios perdido en el desierto en búsqueda de una especie de talismán que sería la obra o el espectáculo que durante mucho tiempo no existe y se ve como una quimera, como algo utópico, que uno necesita encontrar para darle legalidad a ese deseo y a esa voluntad de juntarse y ensayar.

Anexo 2.

Situaciones de intervención*

Situación de intervención en una escuela primaria

Un equipo de orientación escolar recibe una solicitud de intervención para la atención de algunos alumnos que cursan un 4º grado de escuela primaria; el pedido lo realiza una docente con el aval de la dirección. Los profesionales responden a la escuela pidiendo que se formalice la solicitud a través de algunos escritos que detallen las dificultades que presentan los alumnos y a su vez llaman por teléfono a la directora para conocer un poco más la situación.

Durante la conversación telefónica con la psicóloga del equipo que se hace cargo del contacto, la directora le comenta la situación de los tres alumnos y amplía el relato aclarando que la docente a cargo lleva muchos años en la escuela, que es una docente experta y reconocida por la comunidad. También le explica que el nivel de los alumnos y el compromiso de las familias vienen decayendo año a año, y que en la escuela nunca se habían vivido algunas particularidades como las que ahora atraviesan. Le expresa su desconcierto ante las situaciones que se presentan en las aulas, principalmente en ese 4º grado que ha recibido muchos chicos “de afuera”, es decir, que no estaban en la escuela los años anteriores. Le pide que vayan a evaluar a los niños cuanto antes y a sugerirles qué hacer con ellos y con sus padres, que parecen no responder a los pedidos de la escuela.

El equipo recibe cuatro informes: tres individuales, detallando las problemáticas de Juan, Diego y Andrea, confeccionados por la docente de grado y uno grupal (de todo 4º con apreciaciones sobre esos tres niños por los que se demanda al equipo) escrito por la docente de Artes.

* Estas situaciones se construyen a partir de relatos de experiencias de intervención de equipos de orientación de distintos lugares del país.

De Juan se dice que es sumamente inquieto y disperso, que no logra quedarse sentado ni respetar su turno para hablar o participar. La maestra acentúa cuánto molesta y agrede a algunos compañeros continuamente, que hace ruidos mientras trabaja, que golpetea el banco con sus lápices, se pone a cantar o gritar en clase. Explica que es inteligente, que entiende lo que hay que hacer pero no se concentra, no estudia ni hace las tareas, y que por lo tanto le va mal en las pruebas. Detalla cómo cualquier cosa llama su atención: un papel que mueve el viento, alguien que pasa por la puerta. Expresa que le preocupa su falta de límites, que por ejemplo es capaz de irse del aula sin permiso y que tiene problemas con casi todos los adultos, salvo con los profesores de Educación Física y Artes Plásticas. Para dar cualquier otra clase con Juan en el aula, suele ser necesaria la presencia de la directora. Afirma que llamaron a sus padres y que ambos dijeron que ya no saben qué hacer con él.

La preocupación por Diego aparece ligada a que se aísla, a que no hace amigos, apenas lee y escribe, con mucha dificultad para sus 11 años. Comentan que falta muchísimo o viene y se duerme en clase. Conocieron al padre el día de la inscripción, pero luego no lograron hablar con ningún adulto a cargo de Diego. La asistente social les contó que su hermana mayor es la que se ocupa de él y suele conectar al padre, pero ella tiene apenas 12 años. Viven en la calle, recogen cartones de noche para venderlos y así comprar comida.

Andrea es una nena que viene siendo evaluada por equipos de orientación escolar año tras año, desde que entró a 1° grado con 6 años hasta la actualidad, que cursa 4° grado con 12 años. Se le han aplicado cada vez las mismas pruebas psicodiagnósticas: Test de Bender, Test DFH, Test de inteligencia (WISC) y se han acompañado los testeos con informes pedagógicos y socioambientales. Repitió dos veces primero y tres veces segundo; pasó a tercero con maestra integradora y se evalúa su pasaje a educación especial. La docente se refiere a Andrea con cariño y con sumo desconcierto, ya que siente que muchas veces no le encuentra el sentido a la integración, la ve muy alejada cognitivamente del resto y le preocupa que no sea favorable para la nena. Se pregunta si no estará mejor en una escuela "más adecuada para ella" ...

Cuando el equipo recibe el informe de la docente de Artes, se encuentra con otra situación. Esta maestra cuenta que conoce bien al grupo, por haber sido sus alumnos también los años anteriores. Lo define como un grado activo, muy creativo, con muchas personalidades “pasionales”, que propician situaciones de conflicto entre pares. Pero explica que la actividad los convoca, que cuando se realizan salidas son los que más preguntan y se interesan, que nunca hubo que llamarles la atención. Relata luego la incorporación de Juan y Diego.

Cuenta que Juan es sumamente afectivo e imaginativo, que colabora en todos los procesos de armados de muestras, que le encanta ser protagonista y no se inhibe ante la mirada de otros. Reconoce que le cuesta cumplir consignas o relajarse, pero agrega que una vez que el adulto o algún par le explican la necesidad de colaborar con el producto compartido, él cede y se dispone a trabajar. Dispone de mucha información general y se la provee a los demás.

Para esta docente, Diego es un gran observador. Habla poco pero produce mucho, capta las diferencias entre estilos con mucha sensibilidad. Resuelve lo que se le pide con los materiales que tiene a mano, nunca se queja. También reconoce que suele reaccionar mal si alguien lo molesta y se retira del grupo; pero aclara que accede a volver sin dificultad cuando ella se acerca a conversar sobre lo sucedido. Lo describe como un chico muy autónomo, mucho más que sus pares y dice que puede ser por eso que a veces tiende a tomar decisiones que el grupo no comprende.

Cuando habla de Andrea, dice que va evolucionando de a poco, que su tiempo de ejecución es más lento, pero le satisface expresarse plásticamente. Habla de cómo Juan la impulsa constantemente a crear, compartiendo con la docente el rol de estimular su producción. Expresa con intensidad que Andrea necesita ser valorada en su capacidad, que suele requerir que se aprueben sus acciones y que como docente está trabajando para que se anime a confiar más en lo que puede hacer.

Finalmente señala que el grupo responde mejor ante desafíos mayores, como la organización de eventos, el diseño de concursos de arte o el preparativo de salidas.

Dos miembros del equipo de orientación se entrevistan con las docentes para conocer mejor la situación de cada alumno y luego planifican una serie de estrategias de intervención.

Las primeras intervenciones se desarrollan fuera del aula y tienen como objetivo evaluar y trabajar pedagógicamente aquellos aspectos en los que cada niño presenta dificultades, se implementan recursos didácticos diferentes: juegos, cuentos, producciones asociadas, etc. En otras oportunidades ponen el acento en la apertura de espacios para el diálogo y la expresión de los niños. También realizan una batería de test y entrevistas diagnósticas en cada caso. Comienzan a tener reuniones periódicas con la directora, para comentarle lo que van haciendo, evaluar la participación de los chicos en actividades escolares y proponerle armar encuentros con los docentes para discutir intervenciones de orden pedagógico.

Luego de un tiempo, arman espacios sistemáticos de trabajo con la docente de aula y con docentes de materias especiales. Se incorpora la maestra integradora de Andrea con quien se redefine la estrategia de integración apuntando a que se articule más su intervención con las propuestas que los docentes dirigen al grupo. Analizan propuestas didácticas, leen textos de pedagogía, discuten el sentido de algunas intervenciones.

Las propuestas que van acordando en esos espacios consisten en proyectos que integran contenidos de distintas áreas en función de la organización de muestras internas de la escuela, otras abiertas a la comunidad, salidas educativas vinculadas a las propuestas curriculares y eventos culturales. Las discuten entre todos y van viendo los obstáculos que aparecen: ¿permitirá esta modalidad el cumplimiento del programa o quitará tiempo?, ¿es necesario modificar la actividad escolar o se trata de particularizar intervenciones con estos tres chicos?, ¿cómo se evalúa a cada uno luego?, ¿cómo se garantiza el pasaje de grado?, ¿qué se hace si el comportamiento de estos chicos queda expuesto ante más gente en cada evento?, etc.

Durante el transcurso de las intervenciones, en el legajo de cada alumno quedan almacenados los informes, las entrevistas con padres que logran hacerse y las evaluaciones individuales realizadas. Comienzan a adjuntarse registros de las discusiones pedagógicas, se incorporan a los legajos algunas reflexiones vinculadas a los acuerdos generados en los espacios de trabajo entre adultos que produjeron

efectos en el desempeño de cada alumno, se relatan experiencias de esos niños a partir de la participación en eventos o instancias institucionales y áulicas. Algunos docentes no creen que sea pertinente incluir estos relatos en la documentación de los alumnos y proponen crear unas carpetas de seguimiento que estén disponibles en la escuela junto con los legajos.

Hacia fin de año, se vuelve sobre el tema de la promoción de estos alumnos al grado siguiente. Reaparece la pregunta acerca de qué ponderar para evaluar el pasaje a quinto y se resuelve que los alumnos sean promovidos pero que se garantice el seguimiento. Surge también la inquietud de la docente de cuarto y de la directora acerca de cómo dejar consignado el nivel de logro de estos alumnos y el estado en el que pasan de grado. Más allá de la escritura de los documentos de evaluación (boletines), cuyo contenido queda a cargo del personal docente, el equipo de orientación propone a la dirección de la escuela la realización de un taller con docentes cuyo objetivo sea trabajar el pasaje de información sobre grupos y alumnos al docente que los recibirá. La modalidad que proponen es la de escrituras individuales que se vayan enriqueciendo a partir de la lectura de otro, a modo de carta o relato a un compañero que será docente del grupo durante el siguiente ciclo lectivo con la idea de que le permita tener ideas acerca de qué y cómo se trabajó con el grupo durante este año.

El taller queda acordado y se realiza a fin de año, cuando terminan las clases, con todos los docentes. Discuten cómo dar pistas que al otro le ayuden a construir un mapa de intervención pedagógica tanto grupal como singular, retoman los textos trabajados en el año y van analizando los efectos de las decisiones pedagógicas.

Parte del equipo docente manifiesta el deseo de seguir haciendo este trabajo el año siguiente; otra parte empieza a consultar por otros alumnos. Al mismo tiempo, la dirección solicita al equipo que deje escrito el plan de sugerencias para cada alumno por el que se ha consultado.

Situación de intervención en una escuela secundaria

Una escuela secundaria solicitó colaboración al equipo de orientación escolar –un psicólogo y una psicopedagoga– a fin de recibir asesoramiento ante diversas “situaciones de indisciplina” de alumnos, tal como la rectora y vicerrectora las denominaron, en el momento de convocarlos. Los principales conflictos por los que consultaron al equipo fueron: agresión entre pares, falta de respeto a docentes y preceptores, reiteradas faltas a las normas escolares por parte de determinados alumnos, llegadas tarde, inasistencias continuadas, falta de compromiso con el aprendizaje y desinterés, además de los comportamientos agresivos.

Paralelamente, el equipo se entera durante su visita que la escuela se encuentra organizando su sistema de convivencia: el equipo directivo se halla postulando y eligiendo representantes de docentes, alumnos y padres para conformar el consejo de convivencia y decidiendo de qué manera escribir, en conjunto, el reglamento para fijar las normas de convivencia. El día que el equipo acude por primera vez a la escuela se desarrolla en sala de profesores un intenso debate en torno a lo que se consideran faltas graves y leves así como a las sanciones que corresponde, según unos y otros, imponer ante cada tipo de transgresión. Los desacuerdos se dejan oír con facilidad, pero pronto se hace la hora de volver a clase y la discusión termina abruptamente.

En la primera reunión con el equipo, la rectora comenta que ha propuesto a docentes, tutores, preceptores y alumnos realizar un diagnóstico institucional como paso previo a la elaboración del reglamento, como forma de reconocer problemas, necesidades y formas de funcionamiento institucional ya instalados y que juegan en contra de la convivencia institucional. Según su perspectiva, a partir del conjunto de visiones desde los diversos actores de la institución se hará posible la definición de normas consensuadas de convivencia, así como la definición de lo que se consideran faltas leves o graves y sus consecuentes sanciones.

Sin embargo, a la vicerrectora le interesa que el equipo de orientación intervenga lo antes posible en relación con los alumnos por los cuales se los había convocado, más que ponerlo al tanto de los avances en el sistema de convivencia y se apresura

a relatar las diversas situaciones de conflicto suscitadas por esos alumnos. Llama al coordinador de tutorías quien cuenta con un registro exhaustivo de las indisciplinas tanto a través de informes elaborados por cada profesor como por los libros de actas labradas en cada situación. Ofrece al equipo, asimismo, acercarse a la reunión de tutorías de los primeros años al día siguiente, ya que afirma que, allí, entre los tutores, contarán con toda la información relativa a estos alumnos, sus familias, sus historias escolares, rendimiento académico, transgresiones anteriores, etc.

El equipo acepta acudir al día siguiente y comienza ya a entrevistar a los alumnos derivados a fin de escuchar, en sus propias palabras, acerca de sus situaciones escolares, familiares, historias personales, expectativas hacia la escuela, motivaciones o desmotivaciones para responder a la demanda escolar, intereses más allá de lo escolar, formulación de sus propios proyectos de vida, etc. En algunos casos, se proponen entrevistar a los padres o adultos referentes cercanos a fin de conocer otros aspectos de la situación de estos jóvenes y para hacerles saber que un equipo de profesionales estaba trabajando en la escuela interesándose en la situación de algunos chicos o chicas que requerían atención.

En la totalidad de las entrevistas los alumnos expresaron su dificultad para aceptar o, directamente, su rechazo a la propuesta de la escuela en un sentido general, tanto pedagógica como organizativa y vincular: modos de enseñanza, clima institucional, modos de relación con adultos, espacios de trabajo, tiempos de clase y ocio, formas de evaluación, etc. En gran parte de las conversaciones se escuchó la disconformidad con el trato de los adultos hacia ellos (docentes, preceptores, directivos); en algunos casos, manifestaron haber contado con apoyo de algún adulto para resolver sus problemas de aprendizaje o de relación con otros (charlas con tutor o docente con el que había una mejor relación, por ejemplo), en pocas situaciones expresaron que la entrevista en la escuela con alguien de la familia hubiera tenido alguna repercusión para mejorar lo que les sucedía. Una parte de estos chicos o chicas vivían inmersos en problemáticas familiares importantes –padres desempleados, dificultades de vivienda, desencuentro en la relación con sus padres u otros familiares con quienes convivían– o bien sus relatos daban a entender que no contaban con un adulto referente que, para ellos/as, pudiera acompañar su escolaridad. En general, se trataba de jóvenes sobre los que recaían

responsabilidades que los adultos de la familia no podían asumir. Otras situaciones no presentaban, aparentemente, estas problemáticas familiares.

El equipo propuso a estos jóvenes mantener una serie de entrevistas con regularidad semanal, en las que pudieran plantear su situación personal y escolar sin que se sintieran inhibidos, sancionados o coartados en sus expresiones. Se focalizó progresivamente la atención en delimitar qué aspectos de su escolaridad podían ser transformados desde su posicionamiento personal y qué aspectos requerían otros tipos de intervención, más allá de su lugar de alumnos, desde la institución misma. Algunas situaciones pudieron comenzar a modificarse a partir del grupo de pares, generando mejores inserciones grupales mediante charlas o asambleas coordinadas por tutores; otras requirieron acuerdos de convivencia con determinados profesores o con un directivo; en muchos casos, se propuso que algún adulto de la escuela (tutor o preceptor) sostuviera un vínculo de mayor cercanía con el alumno a fin de ser un referente cercano con quien hablar ante un problema, consultar ante una toma de decisión, o bien previniendo situaciones de conflicto a partir de su mirada atenta y de acompañamiento al/la joven.

Mientras se desarrollaba este trabajo, la rectora solicitó al equipo su participación en diferentes actividades de conformación del sistema de convivencia al advertir que en algunos espacios, los profesionales oficiaban de mediadores y facilitadores del debate. Coordinaron reuniones con padres, con alumnos delegados y con docentes a fin de debatir acerca del sistema de convivencia y de otras temáticas centrales para la escuela, por ejemplo, la cuestión del ejercicio de autoridad a través de la enseñanza. El equipo se interesó, particularmente, en asistir a algunas reuniones con el grupo de delegados de alumnos por curso. En ellas se propuso a estos debatir acerca de lo que consideraban que significaba “convivencia”, su diferencia con la idea de disciplina, el concepto de sanción y su diferencia con el de castigo, la función de delegado ante su grupo de pares y en un futuro consejo de convivencia, la participación en general, en tanto alumnos, en este tipo de dispositivos institucionales, etc.

La discusión abrió numerosos interrogantes y generó que cada delegado trabajara con su curso de pertenencia sobre estos temas y recabara inquietudes, propuestas desde el punto de vista de los alumnos. De esta manera, al reunirse el con-

sejo de convivencia, dos de los delegados alumnos (de 4º y 5º año), representantes de todos los delegados, llevaron la voz del alumnado en general, el cual estaba ampliamente representado en la visión aportada al consejo. En la reunión de diagnóstico programada, su aporte fue decididamente enriquecedor para el trabajo del consejo, la escritura del reglamento y la planificación de algunos proyectos que la rectora deseaba promover entre tutores y docentes. Durante una hora desplegaron sus inquietudes acerca de los más diversos temas, desde los problemas para continuar los estudios de compañeros/as con necesidades económicas y/o familiares y las formas de ayudarlos institucionalmente hasta los modos en que los adultos ejercen su autoridad en el marco de la relación pedagógica-institucional, así como propuestas para potenciar algunas experiencias de aprendizaje.

Algunas de las preguntas que llevaron resultaron provocadoras: ¿a quién dirigirse si un profesor con quien tienen problemas se niega a dialogar?, ¿qué ocurre cuando las normas son transgredidas por los adultos?, ¿están hablando estas situaciones de relaciones de poder desiguales o de abuso de poder?, ¿qué condiciones institucionales se requieren para que alumnos y alumnas puedan hacer oír su voz sin ser sancionados o etiquetados de “revoltosos”? Sus preguntas alcanzaron también aspectos de la enseñanza, no sólo como crítica sino bajo la forma de propuestas: favorecer la expresión artística, participar en un periódico escolar, una radio y en la organización de muestras o eventos a propósito de algunos festejos en la institución.

La reunión de diagnóstico institucional no se desarrolló tal como lo esperaban muchos integrantes del consejo, se abrió un debate amplio y de gran potencialidad. Algunos desestimaron todo cuestionamiento y rechazaron el hecho de que los alumnos pudieran tener “tanto lugar” para hacerse oír proponiendo “que estas cosas se hablaran sólo entre adultos”, otros propusieron ordenar el debate y dar respuestas institucionales creando más y mejores instancias de diálogo entre adultos y jóvenes. Unos pocos siguieron pensando que el consejo sólo debía definir tipos de faltas de indisciplina de alumnos y sus correlativas sanciones. A todos sorprendió el alcance de una discusión sobre la “convivencia escolar” que no sólo aludía a las relaciones entre alumnos y sus posibles transgresiones.

El equipo de orientación continuó asesorando a la rectora a partir de lo suscitado en el consejo y del diagnóstico institucional, participó en varias reuniones de tutorías colaborando en el diseño de dispositivos para que los tutores trabajaran en sus horarios de tutoría con los alumnos. En una de las visitas, la vicerrectora se acercó a las reuniones para solicitar información acerca de lo trabajado por el equipo en cada una de las situaciones individuales por las que fueron convocados a la escuela. En otra oportunidad, un grupo de docentes de distintas materias que se proponía poner en marcha un periódico escolar, solicitó al equipo colaboración para trabajar con los alumnos.

Anexo 3.

Resignificación de los procesos de interacción escuela-comunidad⁵

Resumen

A partir de una profundización diagnóstica que permitió constatar diferentes manifestaciones de la distancia existente entre la escuela y sus destinatarios, el Programa Escuela Comunidad –desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa– pone en marcha una serie de proyectos orientados a generar condiciones y estrategias para que las escuelas puedan mejorar la calidad de su oferta educativa, promoviendo procesos de inclusión social, en interacción con la comunidad.⁶

Los destinatarios directos de las acciones –que suponen procesos de articulación con diferentes organizaciones de la comunidad– son los diferentes actores institucionales de escuelas de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La oferta de asistencia técnica se concreta a través de un conjunto de proyectos que atienden a las necesidades e intereses de directivos, docentes, estudiantes y abarcan un amplio espectro: gestión escolar, manifestaciones artísticas, antropología, investigación, Consejería para adolescentes, nuevos lenguajes, entre otros.

⁵ Este material fue originalmente producido por la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2011.

⁶ El diálogo entre la institución educativa y la comunidad local es uno de los principios fundamentales presentes en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley N° 9870).

Introducción

El Programa Escuela Comunidad se diseñó en el año 2000, con la finalidad de generar alternativas de asistencia técnica para construir u optimizar los nexos entre la institución escuela –como organización social educativa de/para los sujetos– y la comunidad en la que estos viven, con el propósito de favorecer la inclusión social. Tales nexos se pueden pensar como procesos de reconocimiento, conocimiento, intercambio e interacción entre escuela y comunidad en el uno-a-uno de quienes las constituyen y recrean, en tanto sujetos de deseo, de conocimiento y de derecho.

La necesidad de esta vinculación está fundada en la identificación de una brecha –a veces infranqueable– entre la cultura escolar y la de sus destinatarios,⁷ y que debilita la función socializadora de la escuela y su capacidad de distribución de capital cultural a través de la enseñanza y el aprendizaje.⁸ En otras palabras, genera condiciones de fracaso educativo y favorece procesos de estigmatización y exclusión social.

La distancia entre la escuela y sus destinatarios se expresa en una serie de situaciones que fueron identificadas a partir de la profundización diagnóstica:

- La aparición de una creciente distancia entre las visiones de mundo que tiene la escuela y las de los destinatarios del servicio educativo, y que se evidencia en la dificultad de adecuar la dimensiones pedagógicas y organizacionales a las características, necesidades e intereses de los estudiantes.
- La conflictiva relación entre familias y escuela, cuando se expresa en indiferencias, ausencias o la excesiva y no articulada presencia e injerencia de las familias en la institución.
- La irrupción en la escuela de problemas de génesis social, sumada a la evidente dispersión, superposición y desarticulación de los recursos institucionales estatales, no gubernamentales y comunitarios.

7 En particular, los sujetos que viven en contextos de pobreza y exclusión social.

8 En la producción y explicación de este escenario convergen complejos procesos sociales, culturales e históricos, como la creciente fragmentación social signada por fuertes asimetrías en la distribución del ingreso y fenómenos de exclusión; la transformación del mercado de trabajo; el nuevo lugar que ocupa el conocimiento y las tecnologías de información en la producción y reproducción de la sociedad; la tensión entre lo local y lo global; la declinación del Estado-nación como fuente de identidad; la emergencia de la sociedad civil y de otros sujetos sociales, entre otros.

- La ruptura de los consensos tácitos entre los adultos involucrados en la crianza y educación de niños y jóvenes.
- La emergencia de indicadores preocupantes de malestar e insatisfacción docente.
- El impacto negativo de muchas de las dificultades descritas en los estilos de conducción y gestión de los centros educativos y sus efectos en la calidad de su oferta.

Frente a estas profundas transformaciones en las tramas sociocomunitarias que atraviesan a la escuela, que se hacen presentes en ella, que portan los sujetos y que a su vez las circundan como contexto, creemos que no es posible seguir manteniendo la idea de “comunidad”, como un conjunto homogéneo y armónico de actores sociales que comparten un territorio, con valoraciones, sentidos y aspiraciones compartidas que mueven a la acción en una dirección determinada y con proyección de futuro, tal como se la definía clásicamente.

Podríamos decir que la comunidad se caracteriza por la heterogeneidad, la existencia de tensiones y conflictos, por procesos instituyentes de acción, participación y ejercicio, de reivindicaciones históricas de grupos postergados, de transformaciones mucho más aceleradas que en otros momentos históricos, que configuran constelaciones sociales complejas y cambiantes.

Entendemos que la “comunidad” no es sólo un conjunto heterogéneo de actores, relaciones y procesos sociales; es también la producción simbólica de los sujetos y la sedimentación cultural que portan y recrean en sus prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva, los hoy llamados “bienes culturales”⁹ y las diversas formas de representación que estos utilizan –desde las producciones artísticas hasta la tecnología; desde la multiplicidad de discursos hasta los modos de juego y recreación– constituyen una dimensión central de la concepción de comunidad cuando la pensamos en relación con las lógicas escolares.

Por ello, la diversificación de los discursos, sus nuevos soportes, el acervo cultural y la producción simbólica de los actores sociales relacionados con la escuela y el que portan los estudiantes, docentes y familias, en tanto parte de una formación

⁹ Expresión que denota la hegemonía de la lógica de mercado hasta en espacios o campos de producción cultural que, en otros momentos, se consideraban ajenos a ese tipo de regulación.

social concreta, merecen una atención particular para pensar la recreación de las prácticas en la escuela.

Esta dimensión simbólica de la comunidad y de la escuela es la que merece ponerse en relación para interpelarse mutuamente, con la finalidad de resignificar los saberes escolares prescriptos en el currículo, dotándolos de significatividad cognoscitiva y relevancia social, en la interacción social y en la interacción intelectual con el conocimiento que la escuela promueve. Creemos que esta interpelación mutua es constitutiva del hacer “escuela comunidad”.

La determinación de estas cuestiones prioritarias constituye el punto de partida para la elaboración de los objetivos y lineamientos conceptuales, técnicos y operativos del Programa Escuela Comunidad, que –a través de diversos proyectos– destina sus acciones a escuelas de Educación Inicial, Primaria o Secundaria y, en cada una de ellas, a los estudiantes, docentes, directivos, familias, organizaciones de la comunidad social en forma progresiva e inclusiva. Se articula, al mismo tiempo, con Instituciones de Córdoba (museos, bibliotecas, teatros, centros de salud, universidades y otros) para fortalecer las propuestas y permitir el acceso de las comunidades más vulnerables.

Propósito y objetivos

Propósito: Generar condiciones y estrategias para que las escuelas puedan mejorar la calidad de su oferta educativa, promoviendo procesos de inclusión social, en interacción con la comunidad.

Objetivos:

- Propiciar la construcción y desarrollo de experiencias educativas alternativas, recuperando e integrando los saberes que se generan en otros contextos y resignificando los construidos en la escuela.
- Generar condiciones para optimizar la relación entre la escuela y las familias.
- Favorecer la formación de redes a través de procesos participativos de articulación y coordinación interinstitucional y comunitaria.
- Propiciar la construcción de una gestión directiva que se centre en la organización del trabajo y contextualice la propuesta institucional.

Lineamientos teórico-metodológicos

El logro de los objetivos planteados supone la modificación de prácticas sociales instituidas a lo largo del tiempo. Cuando decimos prácticas, estamos pensando en complejos esquemas, socialmente contruidos, que organizan los modos de hacer, percibir, pensar, valorar, y que se caracterizan por su opacidad y naturalización, esto es, el desconocimiento de su proceso de constitución.¹⁰ Desde nuestra perspectiva, la modificación de estas prácticas supone un movimiento complejo que incluye tanto la ruptura con modos de hacer y pensar que funcionan como obstáculos, como la recuperación de las experiencias significativas que inauguran nuevas prácticas en la escuela. Estas se constituyen en un conjunto de posibilidades que pueden ser potenciadas, desarrolladas y sistematizadas.

Partir de la posibilidad y no de la falta es una característica central del programa, una decisión teórico-metodológica, no porque niegue la existencia de problemas y dificultades, sino fundamentalmente porque, a partir del análisis y resignificación de experiencias valiosas –que se realizan en las escuelas o que se proponen desde nuestros proyectos–, se desencadena un proceso que pone en juego aspectos esenciales en la producción de cambios, algunos de los cuales mencionaremos a continuación.

Entre estos aspectos, el primer lugar lo ocupa la sorpresa, el asombro al descubrir la existencia de experiencias que generan intercambios muy variados, y a través de las cuales los sujetos pueden demostrar sus capacidades (a veces no reconocidas y hasta denegadas) y, en muchas ocasiones, “correrse” de un lugar producido, justamente por la estigmatización. Ahora bien, el asombro tiene sentido cuando posibilita preguntas e interrogantes capaces de conmover las certezas, favorecer rupturas epistemológicas y activar la búsqueda de las concepciones y categorías conceptuales que subyacen en las experiencias significativas.

El proceso descrito desencadena otros aspectos fundamentales: la satisfacción y el placer que se produce al ponerse-en-juego, como sujetos creativos, ante el desafío de la acción; el descubrimiento, la elaboración conceptual y la construcción compartida; todo en el marco de la recuperación del lugar del deseo como

10 En este desconocimiento radica fundamentalmente la resistencia que oponen las prácticas a cualquier intento de modificación.

motor de las prácticas escolares y rival de la queja como síntoma de desconcierto y malestar paralizante.

La sorpresa, la pregunta que desvela, la construcción de respuestas y la satisfacción de hacerse cargo del desafío implican fundamentalmente la revalorización y el descubrimiento del otro, sin el cual parece imposible restituir el sentido de las prácticas de enseñar y aprender. El otro puede advenir, así, como lo diverso que enriquece y confronta, dejando de ser amenaza o riesgo.

Como ya insinuamos, partir de las posibilidades no siempre implica retomar prácticas que se están llevando a cabo en las escuelas, existen también otras alternativas. En esta línea, el programa propone algunos trayectos específicos que intentan acompañar los procesos de reflexión y recreación de las prácticas, favoreciendo la restitución del sentido de la escuela a través de la generación de interacciones e intercambios con la comunidad –en particular, en sectores que sufren la pobreza y la exclusión social–.

Estos trayectos se conforman como proyectos específicos que se ofrecen como opciones para las escuelas del Programa Escuela Comunidad. La posibilidad de elección (y el sostenimiento de esta elección) se considera un componente esencial ya que supone un posicionamiento como sujetos de deseo y una implicación profesional con la tarea. La convicción es que ocupar de ese modo un lugar permite propiciarlo para alojar a otro.

Los diversos proyectos proponen, entonces, la posibilidad de vivenciar –con otros– prácticas alternativas en diversos ámbitos; prácticas capaces de desencadenar procesos de sorpresa, interrogación, conceptualización, satisfacción, placer y reconocimiento del otro como productor de cultura, instituyendo nuevos modos de pensar y actuar.

Organización operativa del programa

El proceso diagnóstico a partir del cual se identifican las problemáticas prevalentes implica un nivel de generalización que oculta necesariamente las características singulares que ellas adquieren en determinada institución educativa. En cada escuela se puede verificar una constelación única y dinámica, en la que se articulan

los problemas mencionados, con diferentes pesos relativos, en función de variables históricas, organizacionales, pedagógicas –e, incluso, personales– específicas. Esta advertencia metodológica ha sido central en la construcción del programa, ya que nos enfrenta permanentemente a la tensión entre una oferta general para todas las escuelas destinatarias (que responde a necesidades de consistencia teórica, técnica y organizativa del programa) y una respuesta específica a cada establecimiento (en función de sus características singulares).

A fin de mantener esta tensión dentro de límites manejables, el Programa Escuela Comunidad se formuló con una estructura de proyectos con diferentes grados de cobertura, en cuya definición se tomaron como criterios, por lo menos, los siguientes:

- Que cada proyecto tuviera como objeto de intervención prioritario por lo menos uno de los problemas identificados a través del trabajo de diagnóstico.
- Que la temática de cada proyecto pudiera anclarse en alguna necesidad sentida por los actores institucionales y/o recuperase acciones que la escuela estuviera realizando o hubiese realizado en el pasado reciente.
- Que las temáticas de los proyectos posibilitaran capitalizar los recursos teóricos y técnicos, tanto de los profesionales intervinientes como de los directivos, docentes, estudiantes, familias u organizaciones comunitarias.
- Que la inclusión de una escuela en el programa y en cada proyecto fuera fruto de su propia decisión, con la participación de todos los docentes y directivos de cada establecimiento, bajo el supuesto de que una experiencia, para dejar marcas en la subjetividad y huellas institucionales, requiere ser transitada.

La oferta de asistencia técnica se concreta, entonces, a través de un conjunto de proyectos:

- Apoyo a la Gestión Directiva.
- Escuela / Familias / Redes Institucionales Comunitarias.
- Artes Visuales. Proyecto “Arte interactivo: ayudar a mirar”.
- Literatura. Proyecto “Crear desde y con palabras”.
- Antropología. Proyecto “Un itinerario por los bordes de un encuentro posible entre mundos diversos”.
- Juego. Proyecto “Jugando aprendo a vivir”.

- Orquesta Escolar Infanto-Juvenil.
- Coros.
- Consejería para Adolescentes en la Escuela Secundaria.
- Por el derecho a seguir estudiando.
- Docentes que investigan.
- Diversidad y aprendizaje.
- Nuevos lenguajes: los audiovisuales en la escuela.

A partir de cada uno de estos proyectos, los profesionales del programa acompañan, asesoran y capacitan a la institución para recrear las prácticas, adecuándolas a las particulares características y necesidades de los estudiantes, destinatarios de su tarea, contribuyendo así al fortalecimiento y desarrollo institucional.

El modelo operativo incluye acciones profesionales diversas, de acuerdo con la especificidad de cada proyecto,¹¹ entre las que podemos mencionar a modo de ejemplo:

- Encuentros de trabajo mensuales en los que participan los destinatarios directos (directivos, docentes y/o padres según corresponda a cada uno de los proyectos). Estos encuentros tienen formatos de seminario, taller, panel, etc., según la temática específica; se realizan fuera de la escuela (Museo de Antropología, Biblioteca Córdoba, Museo Caraffa, Ciudad de las Artes, centros de salud, etc.) y permiten, además, el intercambio e interacción entre los miembros de las instituciones incluidas en cada proyecto (requisito sumamente importante desde la perspectiva teórica y metodológica que fundamenta el programa).
- Encuentros de asesoramiento y seguimiento de cada uno de los proyectos con los equipos directivos y/o docentes de cada escuela, facilitando su inclusión paulatina en el Proyecto Educativo Institucional.
- Encuentros en cada institución según la demanda y el estado de avance de cada uno de los proyectos: talleres de juego y aprendizaje, muestras de producciones, talleres de animación a la lectura y a la escritura, talleres de teatro,

11 En términos generales, señalamos las acciones más frecuentes, sin explicitar los contenidos específicos de cada proyecto.

talleres de recuperación de la memoria y la identidad barrial y escolar, museos escolares, realización de cortometrajes, entre los más destacados.

- Espacios de taller para docentes y familias con diversos recursos: cine debate, producción de textos, edición de revistas escolares, talleres sobre “límites”, sexualidad humana u otras temáticas requeridas.
- En el marco del trabajo en redes cabe mencionar las actividades de articulación interinstitucional y de trabajo conjunto sobre problemáticas delimitadas a través de diagnósticos compartidos.¹²
- Actividades específicas para docentes y estudiantes en museos y centros culturales de la ciudad (Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, Museo Caraffa, Museo Genaro Pérez, Ciudad de las Artes, Teatro Real). Estas actividades integran las acciones áulicas de preparación para la visita (realizadas por los docentes con el asesoramiento de los profesionales del programa), las actividades específicas utilizando al museo o al teatro como un espacio educativo alternativo, y las actividades posteriores a la visita, que suelen culminar en muestras escolares con participación de docentes, estudiantes y familias.
- Articulación con Institutos Superiores de Formación Docente y la Universidad Nacional de Córdoba, en particular para los proyectos “Consejerías para adolescentes” (capacitación de consejeros, constitución de redes de contención y derivación de casos que requieren otros niveles de asistencia) y “Por el derecho a seguir estudiando”.

Capitalizando experiencias, la tarea continúa

A partir de las problemáticas identificadas, del recorrido realizado junto a los distintos actores de la comunidad (familia, docentes, organizaciones sociales, los profesionales de ATEC) y luego de haber implementado el programa en más de

¹² Proyectos de salud sexual y reproductiva, acciones para optimizar los comedores escolares, trabajo con jóvenes en situación vulnerable, articulación entre equipos de salud mental y escuelas, Comisión Educación Salud para el abordaje de la salud escolar, desarrollo de actividades culturales y recreativas para niños, etc.

100 escuelas (entre 2000 y 2009), el Programa Escuela Comunidad ha comenzado una nueva etapa de trabajo con nuevas escuelas, capitalizando logros obtenidos.

Los proyectos que se ponen en marcha pretenden seguir contribuyendo a la recreación de las prácticas socioeducativas en un marco de sentido compartido, a través de la interacción con actores y bienes culturales de la comunidad. Se trata de aportar a la recuperación de la creatividad y el placer en el acto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, S. y M. Cantarelli (2010):** *Habitar el estado*, Buenos Aires, Hydra.
- Agamben, G. (2011):** "¿Qué es un dispositivo?", *Revista Sociológica*, a. 26, N° 73, pp. 249-264.
- Agamben, G. (2003):** *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Alegre, S. (2012):** *Acerca de las condiciones de época*, texto elaborado en el marco del Ciclo semipresencial para equipos de orientación de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Ardoino, J. (1981):** "La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?", en *La intervención institucional*, México, Folios.
- Arendt, H. (1972):** *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. Ana Poljak, Barcelona, Península.
- Baquero, R. (2001):** "Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar", *Contextos de Educación*, a. 4, N° 5, pp.156-165.
- Baquero, R. (2002):** "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional", *Perfiles Educativos*, Tercera época, vol. XXIV, N° 97-98, pp. 57-75.
- Baquero, R. y F. Terigi (1996):** "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", *Apuntes*, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Bartís, R. (2003):** *Cancha con niebla. Teatro perdido: fragmentos*, Buenos Aires, Atuel.
- Bauman, Z. (2004):** *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cantarelli, M. (2005):** "Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad", trabajo presentado en *Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial*, 8-11 de noviembre, Roque Saénz Peña (Chaco). Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_responsabilidad.pdf.

- Carballeda, A. (2007):** *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F. (2006):** *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Duschatzky, S y D. Sztulwark (2011):** *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*, Buenos Aires, Paidós.
- Enriquez, E. (2002):** *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Foucault, M. (1991):** *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Francia, A. (2005):** "Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual", *Revista Iberoamericana de Educación*, N°35/5, OEI.
- Greco, M. B. (2007):** *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012):** *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Buenos Aires, Noveduc.
- Lewkowicz, I. (2006):** "Escuela y ciudadanía: una relación en cuestión", clase 4 del Diploma Superior en Gestión Educativa, Buenos Aires, FLACSO.
- Morin, E. (1990):** *Introducción al pensamiento complejo*, España, Gedisa.
- Moscovici, S. (1996):** "De la ciencia al sentido común", *Psicología social* (vol. II), Barcelona, Paidós.
- Mouffe, C. (2007):** *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. (2005):** "La cotidianidad de lo escolar como expresión política", en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
- Nicastro, S. (2006):** *Revisitar la mirada sobre la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
- Nuñez, V. (1999):** *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- Percia, M. (2002):** *Una subjetividad que se inventa*, Buenos Aires, Lugar.

- Souto, M. (1999):** "Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica", en M. Souto y otros, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Tellez, M. (2003):** "La trama rota del sentido", en *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas*, Madrid, Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2004):** "La enseñanza como problema político", en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Cem/Noveduc.
- Ulloa, F. (1995):** *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Ulloa, F. (2005):** "Sociedad y crueldad", trabajo presentado en el *Seminario internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*, 5-8 de abril, Huerta Grande, Córdoba. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_ulloa.pdf.

**ARGENTINA
NOS INCLUYE**

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA.