

9

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año V - Marzo 2024 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

# REGISTROS ORLES

- SANDRA NICASTRO  
Pensar el trabajo de asesoramiento institucional en una clave epocal
  
- FLAVIA TERIGI  
Tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica en el nivel secundario

# Pensar el trabajo de asesoramiento institucional en una clave epocal<sup>1</sup>

SANDRA NICASTRO\*

Recibido  
18|02|24

Aceptado  
20|02|24

Registros  
orales

Nos interesa tomar la época como una clave de lectura y de análisis del trabajo que llevan adelante las asesoras y los asesores lo que supone reconocer su potencial de analizador institucional<sup>2</sup>. Desde allí, nos interesa leer las dinámicas y procesos institucionales y, a través de algunos de sus rasgos, establecer diálogos y atravesamientos en, con y desde la época. Podríamos decir que se trata de una relación de transversalidad en el sentido institucional del término, donde la época atraviesa de un modo situado, contextualizado y con efecto configurante las organizaciones institucionales (Nicastro, 2017). De este modo, se discute la idea, ilusoria, donde el afuera queda afuera y el adentro está escindido, para pensar y pensarnos en la época en tanto contexto y condición de producción y a la vez, su resultado. Así es como la época en tanto clave de lectura opera, metafóricamente, como una lente de aumento que permite acercarnos a esas dinámicas y procesos y descubrir lógicas, matices, tensiones, expresiones que no se habían advertido de ese modo, reconociendo de antemano que estamos hablando de un tiempo histórico neoliberal con sus consecuentes rasgos y efectos<sup>3</sup>.

49

<sup>1</sup> Conferencia inaugural de las *IV Jornadas Patagónicas y II Nacionales de Asesoramiento Educativo* “Asesoramiento educativo en contextos actuales: voces y experiencias”, desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, el 26 de octubre de 2023.

\* Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización de posgrado Área Técnico Educativa: Análisis pedagógico institucional, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora titular regular de las cátedras de la UBA: “Análisis Institucional de la escuela” en la Carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL y “Aspectos organizacionales y administrativos de la Educación Argentina” en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho. Investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación de la FFyL, UBA. Profesora invitada en posgrados de otras universidades. ORCID: 0000-0002-9201-0649. Correo electrónico: [nicastrosandra@hotmail.com](mailto:nicastrosandra@hotmail.com)

<sup>2</sup> Algunos representantes del análisis institucional de la corriente francesa desarrollaron en varias oportunidades la idea de analizador. Entre ellos Lapassade (1979) apuntó: “La operación del analizador produce una descomposición de la realidad material en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. El análisis se efectúa en el analizador y a través de él, que es, así, una máquina de descomponer, ya natural, ya construida con fines de experimentación” (p. 18).

<sup>3</sup> Tal como lo señala Alemán (2018, pp. 50 y 51): “Lo específico y determinante del neoliberalismo consiste en ser el primer régimen histórico que intenta por todos los medios alcanzar la fundamental y primera dominación simbólica, al alcanzar a los cuerpos y capturarlos por la palabra en su dependencia estructural. Dicha dependencia constitutiva es la que opera como condición de posibilidad de los legados históricos y las herencias comunes, donde la memoria puede aún recoger el dolor de los excluidos en el pasado, y si bien de ningún modo es garantía de ello, sí su condición de posibilidad. En este aspecto el neoliberalismo necesita producir un ‘hombre nuevo’ engendrado desde su propio presente, no reclamado por ninguna causa o legado simbólico y precario; un hombre ‘líquido’, fluido y volátil como la propia mercancía”.

Reconocer ese potencial analizador implica saber que será desde allí que se formularán preguntas, se interrogará la realidad institucional, aunque se suponga conocida, sabiendo como dice Lourau (2009) que el analizador “desagarrará velos”, no aportará soluciones y sí dará información acerca de nuestros lugares y relaciones en el marco de una trama institucional que expresa y dramatiza rasgos de las relaciones sociales de las que también formamos parte.

En este sentido, el analizador se asocia a ideas tales como provocación, emergencia, acontecimiento, pausa, desinstitucionalización, revelación en tanto posibilidad de dar visibilidad a algunos hechos y situaciones que no eran percibidos de ese modo y así interrumpir tendencias habituales de significar, nombrar, entender, interrogarse<sup>4</sup>.

Entendemos que los procesos de institucionalización en la vida cotidiana de los contextos en los que nos movemos y trabajamos fijan, materializan y por lo tanto legitiman, de un modo entendido como natural y neutro, las fuerzas, los mandatos, los significantes de la época tanto en su dimensión política, cultural, económica. Esos procesos se ven problematizados cuando la época y sus rasgos centrales, operan como clave de interpelación y de pregunta acerca de las instituciones educativas, de nuestras prácticas y sus dinámicas.

Cuando reconocemos a la educación como una institución y a las organizaciones escolares como espacios de acción, nos interesa reconocer su dimensión política e histórica, de reconocimiento y transmisión, siempre desde una clave epocal, en tanto operación analítica. Así nos inscribimos y nos referenciamos, nos nombramos educadores y educadoras y nos reconocemos como trabajadores y trabajadoras de la educación.

Dado que en este momento nos proponemos pensar el trabajo de asesoramiento en las instituciones educativas, no podemos dejar de preguntarnos de qué instituciones educativas estamos hablando al decir: las escuelas, los jardines, los profesorados, las unidades universitarias. Insistimos en el plural no solo por la cantidad o la variedad sino porque en la misma institución circulan múltiples significados, representaciones, normas, valores, mandatos que la configuran y que portan diferentes expresiones acerca de lo que se comparte y se entiende como común. Sobran ejemplos donde no solo hablamos en plural porque son varias las instituciones de un nivel o de una comunidad, sino porque en la misma institución educativa, en los diferentes ciclos, departamentos, turnos, campos de la formación, según las trayectorias

---

<sup>4</sup> Tal como lo señala Lapassade (1979): “Desde una situación política actual, una huelga, una disputa partidaria, un avance científico, hasta un grupo de alumnos peticionando autonomía o unos docentes reclamando disciplina; desde el material provisto en el marco de una entrevista, o la producción que se obtiene de una secuencia de trabajo planeada, son todos ejemplos que dan cuenta de la operación de analizadores” (p. 27).

y recorridos, según las historias institucionales y locales y sus culturas, conviven una vasta pluralidad de significados al entender, nombrar, significar, abordar lo que acontece cotidianamente. Esto implica reconocer que, al hablar de esta escuela, de aquel jardín, de esta universidad, nos encontramos ante múltiples instituciones que la habitan y atraviesan. Por ello las y los invitamos a preguntarse ¿Cuántas escuelas conviven dentro de una escuela? ¿Cuántos modos de entender la escolaridad, la enseñanza, el aprendizaje, las trayectorias, la relación con las familias, el lugar de la autoridad, el asesoramiento, coexisten en la misma institución educativa?

Si la época, como dijimos, es una clave de lectura, se hace imprescindible reconocer esta pluralidad, las tramas que en cada caso se configuran y la multiplicidad de significados que allí se comparten.

En estos tiempos nos encontramos ante fenómenos de reconfiguración de los procesos ligados a la organización del trabajo y de las instituciones de las cuales formamos parte que, si bien siempre suponen movimientos y cambios, luego de la pandemia revisten características y dinámicas diferentes a las ya conocidas. Nos encontramos con regularidades corrientes y habituales, con amplificaciones de algunas cuestiones anteriores y también con múltiples novedades. Se alteraron los componentes estructurales tanto en su cualidad material, simbólica como imaginaria. Desde cuestiones normativas y de los marcos organizacionales hasta las relaciones entre quienes allí se encuentran: docentes, familias, estudiantes, comunidad, sistema, todas y todos sufrieron impactos. La definición de algunos roles, la definición de algunas tareas, las miradas y expectativas sobre el otro/a y los agrupamientos también atraviesan modificaciones.

Este proceso de reconfiguración supone reconocer las dificultades que acarrea el intentar adelantarse o prever cantidad de cuestiones que se anticipaban, se estipulaban, se nombraban y hasta diagnosticaban una y otra vez. Decisiones conocidas y por qué no, acostumbradas, requieren en estos tiempos ser revisadas ante la necesidad de reubicación rápida e imprevista de las diferentes posiciones institucionales ante situaciones inéditas.

Algunas de estas cuestiones atraviesan y configuran a las instituciones educativas que hoy son el contexto de inscripción de nuestras prácticas de asesoramiento por lo cual es indispensable tenerlas en cuenta.

Ahora bien, nos preguntamos hasta qué punto esta reconfiguración organizacional, institucional y política puede sostenerse como una clave de lectura y de análisis y por lo tanto como una condición a la hora de tomar decisiones. En simultáneo, también nos interrogamos hasta qué punto expresiones del tipo: “la pandemia ya pasó”, “lo que ocurre es lo que pasa siempre”, “volvimos a la normalidad”, entre tantas otras, siguen vigentes como lectura y

explicación, invisibilizando un conjunto de procesos en marcha, que no pasaron, que no admiten leerse desde ninguna supuesta normalidad y que tienen que ver con los efectos subjetivos, las alteraciones en las posiciones, en las relaciones y en las tramas institucionales.

Godinez (2003) propone “poner a trabajar las preguntas” y creo que se trata en esta época de una invitación ineludible. Desde allí la pregunta acerca de quiénes son, quiénes somos los/as que nos encontramos en las instituciones educativas y qué implica hoy trabajar de asesorar vale como una interpelación que se liga a la época y su potencial de analizador institucional.

A partir de estas primeras ideas plantearemos dos hipótesis de trabajo. La primera tiene que ver con pensar los rasgos de la época como pistas, gestualidades que colaboran, como dijimos más arriba, para entender dinámicas y procesos institucionales. La segunda se centra en el trabajo de asesoramiento y la tendencia, por momentos, de intentar saldar cualquier brecha e intersticio antes que operar e intervenir sobre los mismos.

### Primera hipótesis

*Creo en el hilo que liga la Historia con la biografía. En el entramado que nos envuelve y nos coloca en una época, en una situación. Hasta el más mínimo y subjetivo de los murmullos, hasta en la declaración más personal, es posible afinando bien el oído escuchar el ruido de la Historia, como un río subterráneo que conecta el presente con el bloque del pasado.*

Mariasch (2023)

Al hablar del asesoramiento como trabajo institucional hacemos énfasis en su condición de trabajo inscripto en contextos organizacionales, institucionales, políticos, sociales y epocales. De allí que los atravesamientos de normas y regulaciones, de mandatos y valores con pretensión de institución lo configuran dinámicamente. En simultáneo, aparecen las lógicas de las organizaciones educativas y escolares como ámbitos concretos de acción y desempeño también atravesadas por múltiples institucionalidades, traduciéndolas en su día a día y en lo que a través del tiempo se acuña como culturas institucionales. Además, el trabajo de asesorar forma parte de diferentes culturas profesionales y así convive con reglas de oficio cruzadas por intereses, deseos, renuncias y apuestas.

Intentar que los rasgos de la época operen como analizadores de las dinámicas supone hacer foco en sus matices, en las expresiones situadas, en el detalle, en el gesto. Veamos algunos ejemplos.

Decimos de la época que se caracteriza por el individualismo, la desarticulación de los colectivos y una alta expectativa de resolución individual de cuestiones que comprometen a diferentes estamentos e instancias.

Sólo porque ya hemos naturalizado e interiorizado convenientemente el relato de que todos somos “empresarios de nosotros mismos” entendemos que sólo cabe responder a la crisis de sus expectativas responsabilizándonos y repartiéndonos individualmente la culpa. Se puede entender cómo esta sobrecarga y tensión que da tanto protagonismo al sujeto eclipsa el funcionamiento de la lógica del poder. (Alemán y Cano, 2016, p. 135)

Nos adentramos en algunas escenas institucionales y observamos determinados modos de expresión de estas cuestiones cuando, por ejemplo, en algunos casos, surge como imperativo el trabajo colectivo y la idea de articulación asume un lugar central. Algo así como que al individualismo se le opone el trabajo en equipo y a la desarticulación acciones y propuestas de articulación.

Pero si vamos a los matices, a los detalles, como decíamos más arriba, es obvio que ese individualismo y esa desarticulación como rasgos epocales, están lejos de saldarse con acciones de este tipo porque son expresión de un modelo social complejo.

Por un lado, es evidente la banalización de la idea de lo colectivo, como si fuera un simple estar juntos y juntas, omitiendo ese rasgo de “caja de negra” que describe Oury (2020) que cualquier encuentro entraña para no transformarse en palabras de Garcés (2020) en un “simulacrocolaborativo”.

Además, ese movimiento a hacer con otros y otras no redundan necesariamente en la construcción de un nosotros y nosotras que promueve el cambio, el movimiento, la emancipación, la creación porque como dicen Alemán y Cano (2016) siguiendo la cita anterior,

Un *nuestras posibilidades* que aquí no ha de entenderse tanto como la gramática colectiva de un ‘nosotros’, sino como la asunción de una falta de cálculo estrictamente individual. Si esta gramática se ha asumido con tanta naturalidad es porque se ajusta como un guante a nuestra percepción habitual. (p. 135)

Por otro lado, toman protagonismo las resoluciones pragmáticas e instrumentales diluyéndose, a veces, el lugar de la reflexión y el pensamiento acerca de las y los sujetos y las subjetividades, las relaciones entre posiciones, los procesos a través de los cuales devenimos profesionales, entre tantas otras cuestiones.



El estereotipo circulante sobre la idea de asesoramiento ligado a la aplicación de determinados métodos o procedimientos que pueden modificar la realidad otorgándole un poder desmedido a lo técnico e instrumental, goza de muy buena salud. Un ejemplo del mismo se encuentra en múltiples escenas en las cuales la expectativa sostenida de la derivación de las y los niños porque “tienen algo” recibe una respuesta prácticamente especular, de algunas y algunos profesionales. Al decir de Tizio (2003), esa respuesta “crea una realidad” yendo a la búsqueda, a veces indiscriminada, de diagnósticos desde miradas simplificadoras de la realidad y culpabilizantes en términos de responsabilidades.

De nuevo el peso, como señalan Alemán y Cano en la cita anterior, sobre cada uno y cada una aisladamente para hacerse cargo de situaciones que paradójicamente, y cual círculo vicioso, terminan insuflando el lugar de las y los sujetos, con una centralidad que disputa lo colectivo, las tramas y su dimensión política y en simultáneo las y los desestabiliza y profundiza la desligadura relacional.

Otro rasgo epocal que tiene efectos en las tramas institucionales tiene que ver con la fragilización de las instituciones en tanto marcos de creencia y pensamiento, de soportes narrativos que nos ligan y filian intergeneracionalmente. Si vamos a los matices y los detalles, algunos tienen que ver con la desconfianza, la desilusión, también el odio y el desprecio hacia los legados históricos y los mandatos sociales. Por momentos, bajo el disfraz del individualismo se escucha la voz desamparada de las y los estudiantes, para quienes en más de un caso el mundo adulto no tiene sentido, no se acepta como herencia y se desea subvertir de cualquier modo. Hace muchos años, Mendel (1972) hablaba de “los herederos recalcitrantes” para referirse a quienes de alguna manera le dicen a sus antecesores que no quieren ser como ellas y ellos, que no desean seguir sus rumbos, ni continuar sus historias.

También la fluidez, lo perentorio, el tiempo ya se expresan en la cotidianeidad de las instituciones y las prácticas. Hace muchos años que hablamos de la caída de los relatos y la inmediatez de las experiencias, pero seguramente la vida pandémica y pos pandémica amplificó estas cuestiones y advertimos situaciones nuevas.

En este sentido vale preguntarse cuántas veces asesoras y asesores pueden problematizar el lugar de las y los adultos en las instituciones educativas, su posición en el marco de relaciones pedagógicas y el sentido de las propuestas formativas que se brindan. Seguramente en más de un caso, las conversaciones que se proponen tienen que ver con revisar cuánto los espacios que se ofertan ofician de marcos que sostienen, habilitan la disputa de sentidos y la negociación respecto de lo que significa enseñar y aprender en cada escuela, con cada grupo, momento a momento. También esas conversaciones interpelan la idea de motivación y de interés como algo abstracto que se posee o no, que se sostiene en el tiempo o

no, para pensar que a veces lo que motiva y despierta interés no es tal tema o contenido, materia o asunto, sino la pasión que ese enseñante porta por lo que enseña, el enigma que convida para ser tratado, su propia implicación con el conocimiento.

A lo largo de estos ejemplos nos interesa remarcar que las instituciones educativas y lo escolar no son clones de la época pero tampoco la época es un telón de fondo de las instituciones educativas y lo escolar. El trabajo de asesoramiento es un espacio privilegiado para interpelar estas cuestiones y para no perder de vista que es solo a través de advertir, entender, indagar la expresión singular y la gestualidad idiosincrática, que la acción va adquiriendo potencial de intervención.

## Segunda hipótesis

*(...) que un malestar o una conducta se transforme en una pregunta abre la vía a la construcción de un saber.*

Brignoni, et al. (2022)

En este momento desarrollaremos algunas ideas acerca del trabajo de asesoramiento que, traccionado por expectativas, concepciones, ideales y modelos circulantes, intenta saldar cualquier brecha o intersticio que surja, más que reconocer allí su objeto de trabajo.

Como venimos diciendo, formamos parte de una época y nos atraviesan discursos circulantes que, ya sea por su carácter más o menos institucionalizado y político o por su carácter mediático, intentan explicar lo que pasa desde un modo de entender que, en sí mismo, tiene fuerza de condición y, por qué no, de condicionante<sup>5</sup> del trabajo institucional de quienes se encuentran en las organizaciones escolares y en los diferentes estamentos del sistema.

Un modo de problematizar estos avatares tiene que ver con sostener preguntas sobre cómo opera la implicación y sobre las posiciones desde dónde se leen las diferentes situaciones y se toman determinadas decisiones. Es decir, interpelar los contextos de inscripción de esas posiciones tanto en su cualidad material, cultural como simbólica, de modo de poner en juego una dinámica de interrupción que movilice el pensamiento. Cuando esto no ocurre, algunas miradas, modos de nombrar y escuchar pueden violentar, estigmatizar, homogeneizar.

---

<sup>5</sup> La idea de condicionante alude a la de determinación, con escaso o nulo espacio para la transformación y el movimiento, para una reflexión crítica que abra a las preguntas y a la búsqueda de significados situados. Tal como lo señala Stengers (2018) decir que la época ha cambiado no puede dar por concluido ningún análisis y menos aún sostenerse —en palabras de esta autora— como una “comprobación de impotencia”.

Tal como lo sostienen algunas y algunos asesores, la lógica de análisis, problematización e intervención tiene que ver con el enfoque clínico y el caso a caso. Desde allí, un criterio de encuadre de asesoramiento tiene que ver con reconocer la tensión entre el intento de captar lo que hace singular a cada caso y las similitudes y regularidades que lo recorren y acercan a otras situaciones. En más de una oportunidad, aparece discursivamente la denuncia o el desacuerdo frente a prácticas homogeneizadoras, aunque en simultáneo se sostienen miradas que hacen del caso solo una parte de lo ya conocido. Allí, la pregunta por el resto, por el detalle, por la diferencia ceden en tanto garantía de un abordaje ligado a la problematización de los significados y su situacionalidad.

Desde acá, insistimos en que las diferentes posiciones institucionales y los marcos de mirada, escucha y circulación de la palabra son portadores de una época y sus significantes. Su desconocimiento o invisibilización lleva a la réplica de lo conocido y recurrente del discurso social dominante, sus racionalidades y modalidades y entonces por momentos se asumen posiciones donde “la lógica del todo se impone” (Godinez, 2003) dándose por supuesto que se cuenta con saberes acabados y suficientes para llevar adelante el trabajo.

Sin embargo, si hay algo que la idea de trabajo conlleva es la de brecha (Dejours, 2013), de intersticio y de vacío como parte constitutiva de lo que se configura en una escena institucional. Será a partir de esa brecha y su función activa desde la cual leeremos movimientos, dinámicas, atravesamientos, desajustes. Nunca encastrés, ni opuestos complementándose, sí tensiones, aproximaciones ¿con resto? donde lo que prima, para llevar adelante el trabajo, es la invención.

La lógica del todo tiende al encastre, se sostiene en el “ya sabemos de qué se trata” y tracciona a clausurar lo que emerge, lo que aparece como diferente, como nuevo o desconocido tanto desde lo ya sabido como desde el “debe pasar tal o cual cosa”, a veces con presunción moralizante. En esos casos, las reflexiones que resultan dejan poco lugar a la atención de las particularidades que son, en realidad, el foco por excelencia a tener en cuenta y el eje del trabajo de asesoramiento. Esto nos lleva a pensar con Tizio (2002) que, en algunos momentos, desde las posiciones profesionales en lugar de interrogar se afirma, como si se supiera, siempre, de qué se trata.

Múltiples ejemplos ilustran lo que venimos diciendo cuando escuchamos una y otra vez: “La escuela no puede...”, “los docentes no dan las respuestas que se esperan...”, “las familias no colaboran lo necesario...”, “las y los pibes no se interesan por la escuela...”, “no aprenden por las condiciones de vida que tienen”, “es autista”, “es adicta”. Afirmaciones que rápidamente toman cuerpo de argumento y pueden clausurar la oportunidad de pensar de qué se está hablando, quién es este sujeto, qué dice con respecto a lo que le pasa, si es que se le dio la

palabra, quiénes son las y los que están allí, qué relato hacen de sí y qué preguntas portan. Algo así como interrogarse acerca de lo que significan estos decires en esta escuela, en esta comunidad, con esta familia, en este grupo, en el marco de esta relación pedagógica, no perdiendo de vista la situacionalidad como uno de los criterios irrenunciables del encuadre.

Es posible deducir que se trata de un conjunto de expresiones que atraen, seguramente, porque ofician de puntos de identificación con un colectivo conocido y con un sentido común tácito que presume de saber profesional. También, porque se precia su fuerza de certeza saldando cualquier brecha en pos de un entendimiento que pone la responsabilidad fuera de quienes protagonizan esta conversación, a veces apelando a diagnósticos que a modo de rótulos impiden lecturas procesuales y contextualizadas.

Tal como señalan Brignoni, *et al.* (2022) “la pregunta por el qué hacer produce un agujero” (p. 134) y si bien acarrea incertidumbre, tal como señalamos, una vez puesta a trabajar, invita a problematizar ese vacío como condición y desde allí a reflexionar acerca de las funciones de apuntalamiento que las dinámicas y prácticas institucionales despliegan. Vale aclarar que ese vacío no tiene que ver con la idea de déficit o de falla, no es de unas u otros. Es inherente a las relaciones institucionales, a las tramas colectivas, a los atravesamientos epocales, a los desajustes entre los diferentes componentes organizacionales en su cualidad de estructura, a las distancias entre las prescripciones que regulan el trabajo y la realidad a la que se dirige. Por eso decimos que ese vacío es condición necesaria para que se configure una escena de asesoramiento institucional con una función activa de reunión y separación, de confrontación y tensión, de interiorización y exteriorización.

Ocupar un lugar de escucha, de promoción de la palabra, habilitación del análisis e invitación a la conversación supone atravesar conflictos y tensiones como parte constitutiva del trabajo. Por ello, es necesario volver una y otra vez sobre la propia posición, sobre el lugar de la implicación y su análisis, sabiendo que la tendencia por momentos a cerrar cualquier brecha y a operar en una escena instantánea está presente, dejando de lado los procesos y las dinámicas complejas en las cuales se inscriben esas situaciones.

En este sentido, apoyándonos una vez más en las hipótesis de Tizio (2003) sostenemos que es imprescindible leer la posición institucional teniendo en cuenta las vicisitudes y efectos sobre el trabajo que esa posición acarrea en el marco de las condiciones institucionales y contextuales de las que se forma parte. Desde allí, podemos inferir que, en más de un caso, intentar saldar las brechas inherentes al objeto de trabajo, entre los marcos institucionales, las normas, los recursos y la realidad es un indicador del malestar y del rechazo que, en la posición de las y los profesionales, produce la situación, también del peso de expectativas que se asumen

como mandatos y de una escasa distancia con respecto a los discursos dominantes en los contextos institucionales específicos.

Adentrarse en la particularidad de cada escena de asesoramiento conlleva necesariamente incertidumbre, perplejidad, desconcierto porque se está haciendo de lo particular, el objeto de intervención. De allí que, en más de un caso, paradójicamente, la lectura de lo incierto se desestima y la intervención se inviste de promesa salvadora, como una acción *express* que presume efectos acabados y así asesoras y asesores quedan atrapados en lo que Plut (2022) llama una “teoría institucional de la media naranja”.

En la misma línea, algunas reflexiones de Ulloa (1995) advierten que la posición profesional oficia como un espacio de expresión y dramatización de algunos conflictos institucionales, por lo cual un criterio a tener en cuenta tiene que ver con “dejarse atravesar por los datos del campo, sin pretender entender antes de entender” (p. 49). En este sentido algunos criterios invitan a las aproximaciones graduales, a diferenciar entre los primeros indicios y el establecimiento de un diagnóstico, a estar alerta de las tensiones que la misma intervención provoca y no contestar especularmente, a sostener una mirada analítica sobre sí, entre otras cuestiones.

A partir de lo dicho, entendemos que el trabajo de asesoramiento que hace foco en las brechas, los desencastres y las tensiones supone de un conjunto de saberes que siempre están en revisión, encuadres que deben ser actualizados, metodologías y dispositivos que implican ajustes. No es un trabajo de aplicación ni de simple ejecución, sino que implica invención y creación permanentes en espacios de conversación entre colegas con diferentes recorridos profesionales y disciplinares. Cuando en esos espacios circulan preguntas, cuando la atención a lo particular es lo que comanda, en más de un caso, la intimidad del trabajo ocupa el centro de la escena y entonces tiene lugar en esa conversación no solo lo que se sabe sino también lo que no se sabe, no solo lo que interesa y preocupa sino también lo que no interesa y agobia, no solo los aciertos sino también lo que no resulta y se escapa una y otra vez de lo esperado y deseado.

Operar e intervenir en los intersticios supone ir, una y otra vez, hacia lo particular reconociendo que será leído, abordado o gestionado desde diferentes marcos y esquemas teóricos y epistemológicos sin posibilidad de universalizarse como explicación, ni como dato, ni como modelo de intervención. Algo así como aceptar la cualidad de lo imposible que Freud señaló como un rasgo inherente al trabajo educativo.

### Palabras de cierre

Recuperando la hipótesis que recorre esta conferencia insistimos en que la época no es un telón de fondo, ni se clona en espacios y prácticas institucionales, sino que en su calidad de analizador nos permite, cual contexto de producción de lo humano, problematizar, interpelar, intentar comprender las relaciones, los atravesamientos, las transversalidades y sus efectos en el acto de trabajo institucional. En este caso nos interesa especialmente el trabajo de asesoras y asesores en espacios educativos y advertimos que adentrarnos en lo particular de ese acto educativo, de sus sentidos íntimos y las dinámicas que despliega, es nada más ni nada menos, de lo que se trata. No sin conflictos y tensiones, por momentos con más preguntas que respuestas, pero con la convicción que es un trabajo que se construye con otras y otros en el marco de unas condiciones institucionales que garantizan y apuntalan su dimensión ética, política y plural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J. (2018). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. NED Ediciones.
- Alemán, J. y Cano, G. (2016). *Del desencanto al populismo. Encrucijada de una época*. NED Ediciones.
- Brignoni, S., Esebbag, G. y Grisales, A. (2022). *Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. NED Ediciones.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo: Trabajo y emancipación* (Tomo 2). Topía Editorial.
- Garcés, M. (2020). *Un mundo común*. Marea Editorial.
- Godinez, R. (2003). Experiencias: la intervención psicosocial: una puerta abierta al exterior. En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 185-198). Gedisa.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Lourau, R. (2009). *El Estado inconsciente*. Caronte Ensayos.
- Mariasch, M. (2023). Elijo creer. En AA.VV., *El libro de los elogios*. Vinilo Editora.
- Mendel, G. (1972). *La crisis de las generaciones*. Ediciones Península.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Oury, J. (2020). *Lo colectivo*. Xoroi Ediciones.
- Plut, S. (2022). *¿El resto que piensa? Experiencias de análisis institucional*. Topía Editorial.
- Stengers, I. (2018). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. NED Ediciones.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En V. Nuñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 165-198). Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Paidós.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)