

Representaciones sociales de Prácticas de docentes y equipos de orientación en escuelas primarias del Partido de la Matanza.

Casarejos, Alejandra / Tesista Maestría en Cs. Sociales orientación evaluación e investigación educativa UNQ – acasarej@psi.uba.ar

Eje temático: problemáticas socioculturales en las instituciones educativas

» *Palabras claves: orientación-intervención-representaciones sociales-maestras-equipos de orientación*

» **Resumen**

El propósito de este relato es reflejar el estado de una investigación ya finalizada en el marco de una maestría en ciencias sociales con orientación en educación. Me interesó tomar un tema no estudiado que es conocer que piensan docentes e integrantes de equipo de orientación respecto de dos prácticas que hacen a la vida cotidiana escolar y que son la orientación y la intervención más conocida ésta última como “trabajo en conjunto”. Las preguntas y reflexiones que orientaron el estudio surgen de mi trabajo de años y actual en educación. Desde ahí, el problema identificado es que pese al cambio de discurso y a la creación de nuevos dispositivos plasmados en la normativa vigente, de modo tal de responder a la complejidad de los nuevos escenarios, persisten prácticas de un paradigma anterior en los actores nombrados postergando el avance en responder a las nuevas demandas.

Por ello, el objetivo de la investigación fue explorar en las representaciones sociales puestas en juego entre docentes e integrantes de equipos alrededor estas prácticas. Esta exploración me permitió profundizar sobre preguntas acerca de la nominación de cada práctica, el lugar que cada actor supone en la tramitación y/o prevención de conflictos al interior de la escuela y las condiciones bajo las que se postula la propuesta actual de trabajo conjunto.

Se trató de una metodología cualitativa para conocer el estado de situación del cambio de paradigma propuesto. Se utilizó la estrategia de triangulación de los instrumentos y las fuentes poniendo énfasis en los relatos de los actores y la indagación en la normativa y documentos oficiales.

En síntesis, se puede decir que los modos de nombrar y pensar a la orientación y a la intervención en la mayoría de las entrevistadas se sostiene en representaciones cercanas a una lógica binaria en

desmedro de una lógica de la complejidad.

» **Presentación**

El cambio de paradigma (*Comunicaciones Psicología Comunitaria y Pedagogía Social(PC y PS)*) : 4/09,3/10,4/10, 3/11,1/17 Doc. de trabajo PC y PS: 3/10, Res. CFE 239/14 entre otros.

Comunicaciones conjuntas Educación primaria: 1/12, Documento/09, Res. CFE 217/14 entre otros)

que ocupa parte del discurso actual de los distintos actores del campo educativo en las escuelas públicas de la provincia de buenos aires se pone a prueba en las prácticas sostenidas por esta

diversidad de actores. El proceso que provoca la instalación de este cambio en la ‘nueva forma de ver’, que iría desde una forma basada en un modelo tradicional tecnocrático a una nueva forma

basada en un modelo de la complejidad, guarda relación con las Representaciones Sociales

En el área de los equipos de orientación escolar, a partir del año 2000 se comenzó a hablar del

paradigma de la complejidad que piensa a los sujetos plenos de derechos. De hecho, en el año 2007 se

modificó el nombre de la estructura a nivel central pasando a ser lo que se conoce hoy como

modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social para avanzar en la idea de un trabajo desde la

complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad con un abordaje especializado en operaciones comunitarias dentro del espacio escolar.

En el área del nivel de educación primaria también se buscaron nuevos dispositivos para distribuir y

aliviar el trabajo de docentes y de equipos de orientación escolar respecto de la demanda que

comenzaba a ser mayor, diversa y en ocasiones ambigua; de hecho se crearon las reuniones de equipo

escolar básico como una forma de provocar la disponibilidad de los distintos actores (equipo

directivo, docentes, equipo de orientación) para intercambiar y buscar estrategias conjuntas respecto

de lo que se visualiza como problema en la institución y/o para optimizar las prácticas.

Así las cosas, las preguntas que se me imponían de manera recurrente y en simultáneo al llamado

cambio de paradigma eran de distinto orden aunque tenían relación entre sí. Para acceder a tal

complejidad, construí tres dimensiones para analizar y configurar lo que entendía era el problema.

Una primera dimensión tuvo que ver con indagar sobre la nominación, en primer lugar ¿qué se

entiende por orientar? y ¿Qué se entiende por intervenir? tras estas preguntas centrales giraban otras

más periféricas que tenían que ver con indagar si la orientación era una práctica especializada,

atributo de un solo actor institucional. La exploración a este nivel me permitiría despejar si algo del

nombre Orientación funcionaba como obstáculo o allanaba el camino hacia la práctica de

intervención o trabajo conjunto. Una segunda dimensión se formuló como la tramitación de los

conflictos en la institución, que responde a la pregunta de cuál es el lugar de docentes y equipos en la tramitación y prevención de los conflictos en la escuela actual. Por último, una tercera dimensión tuvo que ver con las condiciones en que la práctica tiene o no lugar; especialmente me interesaba saber: ¿en qué condiciones se postula la propuesta actual de intervención o “trabajo conjunto”?

Pienso que la relevancia de este estudio ha sido conocer a través de las voces de los actores un aspecto no estudiado hasta acá que lo constituye los conjuntos de nociones, creencias, actitudes con los que docentes y equipos de orientación definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción en el ámbito de escuelas en un distrito del conurbano. Podemos pensar en planes de acción vinculados a problemas en la convivencia institucional y no sólo; también a problemas vinculados a los procesos de enseñar y aprender. En el caso de este estudio, la comunicación de este conocimiento puede aportar para una mejor elaboración conjunta de los procesos diversos que tienen lugar al interior de las escuelas.

En definitiva, este estudio puede aportar en el sentido del cambio de paradigma en las prácticas que se viene proponiendo desde el nivel central de educación en la provincia.

Por la naturaleza de las preguntas y los objetivos de analizar la representaciones sociales que se ponen en juego entre ambos actores en torno a las prácticas en donde se incluye la idea del significado, la tramitación de los problemas, las ideas que por su recurrencia aparecen cómo condiciones que pueden obstaculizar o facilitar la tarea, elegí un diseño de investigación exploratorio, descriptivo y cualitativo con una muestra intencional de actores basada en criterios de accesibilidad y heterogeneidad. El instrumento que me permitió explorar a este nivel fue la entrevista semiestructurada.

Por un lado Deleuze pone luz en aquello que históricamente ha permanecido con un valor de lo negativo (la diferencia) y por ello pienso nos cuesta ver de otro modo, a tal punto de no poder anticiparnos muchas veces; aprender de esa diferencia, de ese núcleo de lo nuevo que en sí forma parte del movimiento de las instituciones y la sociedad. Por otro lado, desde la perspectiva relacional vinculada al constructivismo histórico, encontré un aporte a la hora de deconstruir aquellas situaciones que encubren situaciones de desigualdad, homogeneizando la manera de constituirse en diferencia, en identidad. Desde este enfoque, mi posicionamiento asume que el recorte que hice de conceptos y autores para el enriquecimiento del análisis del corpus de entrevistas no fue casual. Durante el trabajo de campo y posterior a él fui entrando en diálogo con conceptos tales como la diferencia, el par identidad-alteridad, la autoridad pedagógica.

La idea de ‘intervención en lo social’ como dispositivo tal como lo plantea Carballada (autor citado en comunicaciones citadas) permite operar en esa diferencia, sin encerrarla y sin segregarla. Si bien su teoría la construye en escenarios comunitarios, es muy pertinente para escenarios institucionales si

los pienso en un entramado complejo, heterogéneo, con diversidad de actores y prácticas. En ese sentido, la ‘intervención en lo social’ guarda relación con la ‘intervención en lo institucional’ cuyas lógicas apuntan a trabajar en la diferencia con los demás actores en un trayecto compartido.

Pienso que la orientación a la que vengo hacía referencia más arriba, como una noción, polisémica,

ambigua, con aspiraciones de especialización, aunque con una historia reconvertida a lo largo del tiempo, va quedando superada por una práctica que se propone *en* la diferencia y ya no *con* la diferencia.

» **Análisis y discusión**

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

En ese sentido, reconocí una representación de la práctica, compartida por el grupo de maestras, como ‘Campo de aplicación’; la práctica como aplicación sin más, de aquello que en algún claustro de estudios superiores fue enseñado con métodos abstractos y universales, y sujetos ahistóricos y homogéneos en donde ‘lo que fue enseñado en el profesorado’ o ‘para lo que fuimos preparadas’ o la referencia a ‘cuando yo iba a la primaria’ no da lugar a otra concepción de Prácticas, como un Campo de problematización, donde no se establece una separación entre la acción, el pensamiento, el sentimiento, valor y sus formas colectivas e histórico-culturales.

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

hay una pregnancia respecto de prácticas anteriores que redundan en que las representaciones que se postulan como nuevas, queden ‘a mitad de camino’ para producir nuevas prácticas

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

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

Lo que predomina en los discursos de ambos actores luego del análisis de las entrevistas es que la mayoría de las entrevistadas objetivan y anclan las nuevas propuestas ‘científicas’ contenidas en

normativas y documentos de apoyo para volverlas representaciones sociales conservando prácticas anteriores; al mismo tiempo, en menor medida, algunas entrevistadas se encuentran en proceso de resignificación de sus prácticas, es decir, en proceso de producción de nuevas representaciones.

Nombre y concepto. Consecuencias en la práctica.

Las representaciones sociales sobre la orientación tienen sus raíces en la historia del término. Esta historia fue en sus inicios desde posiciones más espirituales por llamarlo de alguna manera, a lo que rápidamente derivó en un estatus científico técnico que es el que se observa hoy para los EOE. Para los docentes esta historia los involucra de manera indirecta por compartir el mismo escenario con los equipos de orientación. Se observa una persistencia en el nombre ‘gabinete’ (primera expresión científica), bajo el cual algunas docentes se representan aún este dispositivo. Se percibe una tensión en la que se debaten integrantes de EOE respecto de ese modelo y nuevas prácticas.

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

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

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

“En realidad la orientación escolar la puede hacer tanto el equipo, como los directivos también. Y es más, también puede haber orientación de docente a docente. Si orientar es acompañar... Tratar de trabajar con el otro para intentar mejores resultados, creo que todos podemos orientar en la medida que tengamos un saber, y que veamos una temática de una manera más amplia. Creo que, en un sentido amplio, todos nos vamos orientando”. (integrante de EOE)

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

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

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

Este estudio se propuso en tal sentido.

El problema no radica en los actores, sino fundamentalmente en las políticas incapaces hasta aquí de favorecer el cambio adeudado: favorecer las condiciones para actores con mayor autonomía y

autoridad. Autonomía a partir del reconocimiento de propios límites y responsabilidades y autoridad en el acto de la enseñanza.

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

Es notable que la disciplina de la pedagogía a la hora de imaginar el trabajo al interior de la institución queda escindida de las situaciones problemáticas en los discursos de las entrevistadas “hay escuelas en donde tenés que dejar el contenido y enfocarte en la parte social” (maestra). Diría que queda en un rango de inferioridad, como si la pedagogía no instituyera subjetividad y como si la autoridad pedagógica como lazo que hace posible algo en común no fuera posible. De ese modo se contribuye a pensar la orientación como en dos planos: uno más light, “guiar en los aprendizajes” y uno más contundente que solo pueden hacer ‘las profesionales’ o los capacitadores externos. Frente a la pregunta si el orientar es un saber especializado, docentes y equipos reconocen una especialización que da la formación de cada quién; no obstante, frente a situaciones difíciles, la especialización o especificidad de la pedagogía no es tomada en cuenta. Tampoco en un trabajo interdisciplinario.

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

Comparto con Beatriz Greco, la idea de una autoridad basada en la igualdad y la ignorancia sosteniendo la asimetría. “Una autoridad que al ejercerse explica indefinidamente, embrutece, inferioriza, divide a la inteligencia en dos.” Entiendo que los efectos de esta lógica de la jerarquía de saberes y de inteligencias es que mantiene una escisión y en esa escisión, la pedagogía se inferioriza. No se habla entonces de cómo la pedagogía subjetiva y crea vínculo, cómo al igual que la psicología u otras disciplinas contribuyen al desarrollo de los sujetos. Al contrario, se sostiene esa división simbólica y real que se evidencia en la práctica. Una pedagogía valorada probablemente pacificaría situaciones de violencia al interior de las escuelas.

Bases para una intervención institucional

La lógica de igualdad e ignorancia en el marco del acto pedagógico entre profesor alumno sosteniendo la asimetría, me permite esclarecer el análisis de lo que ocurre en el vínculo entre los adultos de la institución.

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

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

“Trabajo para los derechos vulnerados de los niños, trabajo para que ellos tengan una mejor calidad educativa, para que tengan mejores trayectos escolares y ahí centrarse y trabajar desde ahí. No todos los equipos trabajan así... tendría que ser así. Otros trabajan más para los lineamientos de los directivos o para lo que pide la inspectora en ese momento”. (integrante EOE)

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

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

En el discurso de algunas maestras aparece una clara referencia al no saber, pero al mismo tiempo un sentimiento contrario a aprender de esta ignorancia. Las integrantes de equipo no hacen referencia a sus zonas de ignorancia; su mayor acercamiento a materiales de lectura podría deducirse que es el modo de aprender.

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

La jerarquía en las funciones propia del sistema educativo tiene efectos que muestran esta tensión en

algunas de las entrevistadas. Por ejemplo, en una misma entrevista nos encontramos con planteos contrarios con consecuencias en la práctica que sostiene una integrante de equipo. Esta jerarquía que la ubica en un rol técnico profesional entra en relación con el rol de maestra; no se trata de una jerarquía en el organigrama de la institución, se trata, en la línea de lo que Greco propone, de una jerarquía simbólica en los saberes. Es ahí donde aparece un impacto en las representaciones sociales: “Yo no me posiciono como fuente del saber y soy equipo de orientación y me las sé todas. No, yo vengo a aprender y de donde más puedo aprender es del nene.” En la misma entrevista, este posicionamiento se ve conmovido de alguna manera “Pero como todos somos psicólogos, y todos entendemos de todo sin pasar por la Facultad me parece que hacemos una cuestión de todos...” (se trata de una ironía a propósito de cierta orientación que una maestra dio a una mujer separada de su pareja, ambos, padres de un alumno de esta maestra).

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

A esta altura puedo decir que el problema no empieza y termina en las capacitaciones y en la necesidad de la actualización. En el contexto actual, de nuevos problemas, para los cuales ni maestros ni equipos tenemos certezas, más que nunca vale confiar en la propia potencia y en la del otro para aprender de aquello que no se sabe.

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

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

Esta idea de intervención, que aparece en proceso en dos entrevistadas integrantes de equipo, y que he relevado en distintos documentos, se desarrollan en un momento en donde aparecen zonas de incertidumbre al interior de la escuela respecto de nuevas familias, nuevas identidades, nuevas modalidades de vínculos, nuevas tecnologías, nuevos escenarios políticos y nuevas formas de aprender. Intervención en lo social, intervención institucional, son las formas que toma la práctica y en la que se debaten viejas y nuevas representaciones.

En las distintas entrevistas queda de manifiesto que hay cierto consenso respecto del orden de lo diferente como lo negativo, las representaciones sociales en este sentido son compartidas

independiente del grupo de pertenencia. Las versiones de lo diferente como lo negativo son variadas: lo patológico, el trastorno, “indicar el camino frente a determinada problemática”, la inclusión (del diferente), etc.

He propuesto pensar lo diferente desde otras lógicas, aquella más próxima a aceptar, a visibilizar el interior latente de cualquier fenómeno o idea. Por ejemplo, aquella que acepta los movimientos y novedades en las familias, novedades en las infancias y novedades o conmociones en nosotros mismos a partir de aquello que no sabemos de antemano. De todas las entrevistadas, dos de ellas (integrantes de equipo, de una misma escuela) comparten una visión similar a este juego de la diferencia: una de ellas plantea que cualquiera en la institución puede orientar, que en cierto sentido todos van orientando, esta idea se enriquece cuando, valorando los saberes de cada una puedan ver una temática de manera más amplia.

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

La categoría de ‘profesional’ aparecida en entrevistas a ambos grupos, al mismo tiempo que categoría, es la representación social que sobre ella se tiene. De hecho, para ambos grupos, esta categoría está asociada al trayecto por la facultad (universidad) en circunstancia que por definición éste no sería condición para ocupar tal categoría. Estamos frente a una división social. De la mano de Grimson, queda pendiente cómo se resolverán las articulaciones entre aquellas matrices que son históricas y los procesos contemporáneos que provocan la interpelación de los actores de la institución en tanto interlocutores.

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

En relación con esto último y avanzando en la práctica de intervención institucional pude observar que no está la pregunta por una práctica de tal tipo en la mayoría de las entrevistadas. No es una práctica imaginada tampoco a juzgar por el contenido de las entrevistas. La versión del ‘trabajo en conjunto’ que aparece es la de hacer algún proyecto (ESI por ejemplo) estando presentes maestra y equipo en el aula. Incluso las Reuniones de equipo escolar básico que fueron un dispositivo creado para el ejercicio de trabajo común no han prosperado en la mayoría de las escuelas de las entrevistadas o al menos con los propósitos para los que fueron pensados. Como he dicho en otros momentos de este trabajo, esto ha tenido que ver con mantener las estructuras de nivel primario y de PC y PS separadas en cuanto a elaboración de material, difusión y convocatoria sobre problemas que

en sí mismo son comunes. Esta separación, se verifica en el territorio en donde los EOE como aparece en las entrevistas, se ven sobrepasadas por los 'emergentes' y haciéndose únicas responsables de su intervención. Como alternativa a plantearse el problema en términos de mayor complejidad (trabajo con otros), de mayor ignorancia y de la necesidad de una intervención institucional, los equipos padecen estas situaciones.

La división del trabajo aludida anteriormente, representa un obstáculo para la creación de condiciones para que dispositivos de intervención institucional tengan lugar.

Me parece que dichos dispositivos no serían pertinentes sólo para situaciones de alta complejidad: los efectos de representaciones que favorecen la escisión más que la integración (lo social separado de lo pedagógico) o la biologización de lo social o la representación de lo diferente como lo negativo, producen o pueden producir en otro momento situaciones de alta complejidad. Las representaciones no se trabajan en abstracto, es alrededor del diálogo sobre nuestras ignorancias (cuestión desarrollada anteriormente) que aparecerán núcleos figurativos basados en un esquema bipolar resistentes en la configuración de RS.

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

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

Respecto de las pertenencias de las entrevistadas en escuelas en localidades con diferencias en su IVS, no se observó que este factor tuviera incidencia en las representaciones de sus prácticas. Esto tiene que ver en parte porque algunas escuelas ubicadas en zonas céntricas, en mejores condiciones generales, reciben matrícula de barrios precarizados con lo cual el índice de vulnerabilidad social aplica en esos casos a los lugares de vivienda y no así a la ubicación de las escuelas. En otros casos en donde efectivamente coincidían escuela y vivienda con índices de vulnerabilidad (de acceso, infraestructura), no se observaron diferencias en las representaciones de sus prácticas comparándolas

con escuelas céntricas. Quiero decir, las representaciones de orientación e intervención dieron cuenta de que efectivamente se trata de representaciones que son sociales.

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

A modo de cierre

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

Durante el desarrollo de este trabajo, pude ampliar mi conocimiento de la función y alcance de las RS, desplazándolas de ese lugar al que suelen estar condenadas, al menos en el ámbito escolar, de ser solo un límite en el avance del entendimiento de los nuevos fenómenos reduciéndolas al aspecto cognitivo de su configuración. Es también el aspecto social el que permite al mismo tiempo que interpretar el contexto, contribuir a la construcción de una realidad común que posibilite la comunicación entre las personas. En última instancia, esta es la forma en que todos tenemos acceso a transformar la ciencia en un saber útil. Por esta razón, esta perspectiva, propia de estudios cualitativos como éste, recupera el sentido común de los actores.

La cuestión está en todo caso, en que podamos analizar el significado, el sentido y los valores que los grupos damos a los objetos y a los contenidos de un Campo de representación. Se trata de un campo conflictivo y problemático puesto que cumplen funciones simbólicas e ideológica que no por ello, la relación entre lo nuevo y el sistema de representación no pueda volverse favorable a innovar en categorías que representen nuevas prácticas: Construcción e intercambio son categorías que se expresaron en tres de las entrevistas. En el plano de los contenidos se insinúa la imagen de la horizontalidad en la construcción de conocimientos entre adultos; todo esto en un marco de problematización y de implicación en la propia práctica y no como el discurso políticamente correcto que todos queremos oír.

