



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Comunicación 5/23

“Construyendo sentidos en torno de las prácticas de las y los Orientadoras y Orientadores sociales”

Conferencia

Dra. Verónica Cruz
Mg. María Pilar Fuentes

Programa de Fortalecimiento de las Estructuras Territoriales

Fortalecimiento del puesto de trabajo de Orientadora y Orientador Social: “La tarea docente, desde el puesto de trabajo de Orientadora y Orientador Social de los Equipos de Orientación Escolar”

Introducción

Inauguramos esta conversación saludándoles y agradeciendo la invitación de la Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Lic. Eliana Vasquez, y de todo el equipo de conducción de la Modalidad. Hemos compartido con Eliana diferentes proyectos relacionados con el campo profesional y educativo durante varios años y tenemos hacia ella un profundo reconocimiento por su trayectoria, rigurosidad y compromiso teórico, político y amoroso con este trabajo, traducido en política institucional. Desde estas brevísimas





consideraciones, agradecemos la posibilidad de estar en esta jornada entre colegas, poniendo en diálogo saberes y experiencias para fortalecer la educación como derecho social.

El contenido de estas páginas surge de esa interlocución sostenida en el primer módulo del trayecto de fortalecimiento de Orientadores/as Sociales dirigido a reflexionar acerca de su puesto de trabajo en los Equipos, problematizando algunas tensiones que lo atraviesan y particularizan. En tal sentido, son valiosos los aprendizajes que ambas hemos construido en el marco del trabajo docente en instituciones educativas públicas, y luego en el desempeño docente como formadoras de Trabajadoras/es Sociales, reconociendo la vinculación histórica y desafiante del campo profesional con el campo educativo. También han sido relevantes las conversaciones con el equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, así como los recorridos, preocupaciones y propuestas compartidas en diferentes momentos acerca del papel de quienes se desempeñan en este puesto de trabajo, en un contexto marcado por los efectos de lo que denominaremos genéricamente “crisis contemporánea”, y que refiere a las condiciones actuales de neoliberalización de todas las esferas de la vida social.

Compartimos esta conversación a partir del título que con algunas dudas construimos para este encuentro **“Construyendo sentidos en torno de las prácticas de los y las, les Orientadores Sociales”** convencidas de la importancia de reconocer los sentidos que nos movilizan y que dinamizan nuestras intervenciones en el campo educativo. Organizamos las reflexiones en torno de tres dimensiones interrelacionadas e inescindibles, que ofician a modo de encuadre de estos diálogos y proposiciones para pensar-nos en el puesto de trabajo en los EOE.

- El primero, vinculado a **pensar la complejidad como constitutiva de lo social**, algo que está explicitado y trabajado en los documentos de la Modalidad, y que aún cuando forma parte de los “irrenunciables” de las perspectivas de trabajo, nos parece que vale la pena volver a tematizar cada vez, precisando sus implicancias teóricas, epistemológicas, políticas y metodológicas.





- El segundo, vinculado a interrogar y reflexionar en torno de **las incumbencias, el rol, la especificidad y la interdisciplina** como dimensiones que conforman las dinámicas de los equipos de trabajo.
- Y el tercero relacionado con **el puesto de trabajo propiamente dicho**, comprendiéndolo de manera articulada a los lugares socialmente ocupados por las profesiones en los equipos de orientación escolar, en particular el Trabajo Social, reconociendo que no sólo el mismo desempeña tareas de orientación social en las instituciones educativas; y que ese movimiento reflexivo implica visibilizar la imbricación constitutiva de ese puesto de trabajo al proyecto político pedagógico y al proyecto de sociedad. De aquí la importancia de reconocer el modo en que el proyecto político pedagógico condiciona y habilita a la misma vez, el conjunto de intervenciones y acciones que desarrollamos cotidianamente.

1. Las implicancias de construir sentidos reconociendo la complejidad de lo social

Retomando entonces el primer eje que alude a **la complejidad como constitutiva de lo social**, nos interesa puntualizar por un lado, que al momento de intervenir, no hay modo de simplificar la realidad social y las problemáticas que en ella se inscriben pues cuando ello sucede, lo complejo deviene aún más complejo. Ahora bien, ¿cómo en nuestras intervenciones capturamos esa complejidad inherente a lo social, y consecuentemente a los problemas sociales? Esta pregunta no admite respuestas unívocas, no obstante sí estamos en condiciones de afirmar que ese movimiento de reconocer y abordar los problemas en su complejidad es difícil, supone un pensamiento y una acción interdisciplinar situada, teórica y metodológicamente fundada. O para decirlo en otros términos, implica disponer de un entramado de categorías conceptuales y de estrategias metodológicas, así como de un posicionamiento ético y político que sustente nuestras intervenciones.

Cuando pensamos en un *entramado*, reconocemos de partida la imposibilidad de entender lo que sucede sin pensar las relaciones de poder entre las disciplinas o las profesiones, entre quienes integran los equipos de trabajo, entre quienes definen las políticas educativas, entre las instituciones y las familias, etc. Son relaciones de poder de los distintos





actores y actoras del ámbito educativo de nuestras escuelas o de nuestros CEC, pero también son relaciones de poder de la escuela con la comunidad, de padres y madres con sus hijas/os, de docentes con estudiantes. Precisamente esta breve caracterización da cuenta de la necesidad de no simplificar los problemas, no tratarlos de manera fragmentada, dividida; por el contrario, se requiere de un ejercicio de problematización que ponga en tensión las categorías que usamos para definirlos y abordarlos, visualizando que las mismas han sido socio-históricamente construidas desde determinados lugares geográficos, teóricos y políticos. Nos preocupa cuando por ejemplo utilizamos nociones tales como “familias multiproblemáticas” ¿que sería “multiproblemáticas”? ¿habría una especie de ranking de problemas que al acumularse las configuraría como tal?, esas familias ¿serían más difíciles de trabajar que las que sean sólo “familias problemáticas”? ¿existen familias que tengan sólo un único problema?, ¿existen escuelas que tengan solo un problema?

Interrogantes que ofician de “disparadores” en este ejercicio de reflexividad crítica, en el cual no desconocemos que algunas situaciones familiares revisten un grado de problematicidad de mayor envergadura que otras, pero de ningún modo ello habilita el desconocimiento de la conflictividad inherente a toda organización familiar. Más bien se trata de desplegar intervenciones fundadas en un pensamiento relacional, que lea la conflictividad propia de los entramados de poder que se juegan en cada escenario, y que actúe reconociendo la capacidad de agencia de las personas involucradas en las mismas.

Siguiendo con este razonamiento, nos interesa puntualizar que esas intervenciones nunca son sólo producto de los saberes aprendidos en la academia como parte de la formación disciplinar; sino también del propio espacio socio-ocupacional, de la socialización laboral que se amalgama con esos contenidos que aprendemos en la formación. Por supuesto también están las trayectorias de vida y sus anudamientos que -tal como lo reponen los desarrollos feministas- nos invitan a recorrer preguntas acerca de ¿cómo pensar los atravesamientos biográficos de los propios itinerarios de clase y de género en las intervenciones?; ¿qué implicancias tiene por ejemplo el llegar a ocupar un puesto de trabajo como éste, en una institución educativa pública, desde una trayectoria que comparte





posiciones sociales homólogas a las que ocupan muchas de las familias de los niños con los que trabajamos?, ¿cómo opera la condición de clase, etnia y/o género a la hora de co-construir el puesto de trabajo en el marco de los equipos de orientación escolar? Construir algunas respuestas -provisorias- ante estas preguntas nos da la posibilidad de complejizar lo que hacemos, de indagar el sentido que le damos a esa tarea y el modo en que la misma nos interpela, etc.

Podemos advertir cómo se juega “aquí y ahora” esa dimensión de complejidad que estamos recorriendo desde el inicio de esta conversación, a partir y a pesar de que la mayoría de nosotras tenemos una formación crítica que busca problematizar las desigualdades como efecto insoslayable del modelo de dominación neoliberal, capitalista y patriarcal imperante, palmariamente visible con la pandemia -con el capitalismo pandémico (Butler, 2020). Y, en esa misma dirección, podemos apreciar la importancia de estos espacios de formación en servicio que operan como instancias colectivas para historizar procesos, hacer lugar a las interpelaciones que el orden simbólico nos ofrece, reconocer anudamientos entre pasado y presente, entre instituido e instituyente. Dimensiones todas que se cuelan al momento de preguntarnos ¿cómo pensar el puesto de trabajo?, ¿cómo poner en valor la posibilidad de formarnos, de reflexionar respecto de lo que hacemos cotidianamente, de clarificar y compartir los lugares teóricos, políticos, geográficos desde los que pensamos y actuamos?, ¿cómo sostener esta conversación entre pares, donde entran en juego un conjunto de saberes y experiencias de cada territorio, enriquecidas a partir de lecturas y contribuciones de diversas producciones ofrecidas desde la universidad pública?

En nuestro caso, esas reflexiones están permeadas por la experiencia formativa a partir del acercamiento al pensamiento de un filósofo contemporáneo indispensable para explicar esta dimensión de complejidad que estamos desplegando. Nos referimos a Cornelius Castoriadis, de cuyos desarrollos compartimos este pequeño fragmento interesante para pensar el puesto de trabajo. Dice Castoriadis:





Deseo y pido que antes que nada mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho (...), pido poder participar directamente en todas las decisiones sociales que pueden afectar a mi existencia o al curso general del mundo en el que vivo (...). Deseo poder encontrar al prójimo a la vez como a un semejante y como alguien absolutamente diferente, no como un número ni como a una rana asomada a otro escalón (inferior o superior, poco importa) de la jerarquía de las rentas y de los poderes (...) Deseo que el prójimo sea libre, pues mi libertad comienza allí donde comienza la libertad del otro y que sólo no puedo ser más que un virtuoso en la desgracia. (2013)

Este fragmento forma parte de un texto del autor titulado “Las raíces subjetivas de la revolución” y nos pareció pertinente traerlo como aporte para pensar cómo construir y fortalecer los sentidos de nuestro trabajo. Sentidos que sin dudas son movilizados por el deseo de poder hacer algo que transforme el actual estado de cosas, en una temporalidad compleja que se configura como arena de disputas, exigiéndonos pensar y sostener una práctica que vuelva sobre nuestros propios registros y miradas respecto de lo que acontece, que resignifique nuestras experiencias. Pero ese movimiento sólo es posible si nos disponemos a interrogar la potencia explicativa de algunos de los términos con los que trabajamos, tomando distancia de ciertos instituidos que operan en la dirección contraria, es decir naturalizando e invisibilizando procesos. Pensemos por ejemplo en el uso de nociones tales como la *visita domiciliaria*, ¿nuestro trabajo en vinculación con entrevistas se reduce a la noción de “visita”? ¿Salimos “de visita” cuando procuramos tomar contacto con las familias ante situaciones que las afectan, que les generan sufrimiento? ¿De dónde viene ese término? ¿Por qué lo naturalizamos y lo utilizamos tan habitualmente? Hacernos estas preguntas -entre muchas otras- nos permite reconocer por un lado, el modo en que ciertas cuestiones están anudadas ineludiblemente a las condiciones en las que se construyen los procesos de subjetivación contemporánea, y por otro, la impregnación de las mismas en nuestras intervenciones.

2. La especificidad y el rol: nociones a problematizar





Retomando a Castoriadis (2007), se trata de desplegar una elucidación, de saber lo que pensamos y de pensar lo que hacemos para hacerlo del mejor modo posible; de interpelar y dejarnos interpelar por el movimiento tenso de la vida social y sus expresiones en la forma de “problemas sociales”. Como vemos, volver sobre nuestro trabajo indagando los sentidos que lo mueven, implica producir un desplazamiento significativo de nociones tales como la de “rol” o “especificidad” propias de ciertas discursividades hegemónicas que revisten una fuerte impronta prescriptiva que delimitaría casi taxativamente que cosa corresponde hacer a cada quien, siendo ello sumamente problemático si coincidimos en afirmar que nuestros puestos de trabajo no se definen sólo por unas tareas “propias” descritas de antemano. Por el contrario, entendemos que son un conjunto de saberes y criterios los que orientan la actividad interdisciplinaria desplegada a partir del puesto de trabajo, y del que se espera que no reproduzca la segmentación positivista de lo social. En este sentido, apostamos a un ejercicio de reflexividad crítica que habilite recorridos instituyentes, que sitúe la constitutiva conflictividad de todo campo profesional, reconociendo a la vez la condición transdisciplinar de los problemas.

Veamos más detenidamente estas cuestiones, tomando las contribuciones de Karsz (2007) cuando afirma que los problemas son constitutivamente complejos y que lo social es transdisciplinar, ¿qué quiere decir que lo social es transdisciplinar? Que los problemas y las situaciones sociales no son prefijadas por cada disciplina, sino por la propia dinámica de la vida social. Es decir, los problemas suponen una anterioridad ontológica a la disciplina, escapan o desbordan a cualquier organización disciplinar producida -vale recordarlo- por la segmentación positivista de la realidad que emerge en el marco del proyecto moderno, y en disputa con la cosmovisión religiosa dominante por entonces -en el medioevo-. Progresivamente se instituye la centralidad del hombre -blanco, europeo, propietario, varón- y su supuesto dominio racional sobre la naturaleza (y sobre lo social) para asegurar el progreso, con todo lo problemático que ello resulta en el presente. Son precisamente esas condiciones las que habilitan la posibilidad de pensar lo social como un objeto de conocimiento, de





indagación, no ya como fatalidad o “pura determinación,” sino también como sujeto de intervención.

Para explicar de modo más preciso esta contradicción, señalamos que a la misma vez que lo social se torna cognoscible, ese conocimiento se instituye desde un pensamiento positivista que pugna por la especialización y delimitación de saberes y campos de acción lo cual conlleva a explicaciones que clausuran las aperturas, en lugar de habilitar y alojar lo novedoso. Por ejemplo, podemos reconocer que si un niño es violentado física o sexualmente, eso no es un hecho natural, no es una condición de la crianza, no es una forma de educar, sino una vulneración en su derecho a la integridad física producido por alguien. Ahora bien, que tal hecho pueda ser construido como problema de intervención, supone que de partida reconozcamos la no naturalidad del mismo, pero contradictoriamente, esa lectura desnaturalizadora deviene de una estructura disciplinaria que segmenta y parcializa lo social y las formas de tratarlo, suponiendo la existencia de problemas médicos, psicológicos, sociales, etc. Y he aquí la dimensión de complejidad constitutiva y constituyente de lo social, que hace que los problemas, como dice Alicia Stolkiner (1987), sean indisciplinados y requieran de abordajes interdisciplinarios.

Siguiendo este razonamiento, nos interesa puntualizar cómo estas proposiciones se entran y cobran materialidad en la construcción y organización de las profesiones, las que pueden ser pensadas desde dos grandes perspectivas:

a) **una perspectiva funcionalista**, asociada a la idea de vocación, a una especie de llamado respecto del cual habría cosas prefijadas por hacer y una demarcación de quienes deberían hacerlas para que “las cosas salgan bien”. Este presupuesto funcionalista rige también en términos de la lectura de lo social, y resulta problemático cuando esa disposición se convierte en una especie de texto sagrado, de dogma respecto del cual los problemas deben “encajar” adaptarse. Pensar las profesiones desde esta perspectiva implica adherir casi naturalmente a cierta lógica reproductivista, en función de lo que marca la presencia de un ‘gran otro’, podríamos decir, de un otro que a la misma vez oprime y libera, pero que nos coloca en una situación de cierta externalidad respecto de nuestro trabajo. Las marcas de ese





positivismo y de la mirada biologicista están aún vigentes. Un ejemplo es la mirada de lo social en pandemia y post pandemia, y el modo en que lo social se protocolizó con discursos y prácticas sumamente complicadas.

Una expresión altamente naturalizada que emana de la adhesión más o menos consciente a esta perspectiva funcionalista, la encontramos en el uso bastante extendido de la noción de “rol” tal como indagamos hace unos años en una investigación sobre producciones escritas del colectivo de Trabajo Social (Cruz y Fuentes, 2014). Lo que pudimos analizar en esas búsquedas es que lo problemático de esa apropiación más o menos acrítica de la noción de rol para definir lo que hacemos, es que los roles siempre se anudan a instituidos conocidos, naturalizados y legitimados, que componen un “deber ser” que sin dudas limita las posibilidades de producir movimientos instituyentes reconociendo la intervención como terreno en/de disputa. O para decirlo en otros términos, esa posición sólo genera resistencia o una especie de repliegue que tranquiliza pues “hacemos lo que nos toca hacer”, y si lo hacemos bien, prácticamente no parece necesario preocuparnos ni ocuparnos de descubrir otros modos y alcances de nuestro trabajo. Es decir, la idea de rol conlleva a recorridos relativamente lineales y dicotómicos entre lo que está bien y lo que está mal, imposibilitando pensar en que a veces transgredir ciertos instituidos ofrece otros itinerarios y forma parte de también de las prácticas sociales, tal como lo muestran las prácticas dinamizadas por la perspectiva conflictivista que desarrollamos a continuación.

b) una perspectiva conflictivista sostiene que las profesiones son prácticas sociales en disputa, atravesadas por el poder, que no se reducen a lo que está prescripto. De aquí la necesidad de situar cómo esa disputa de saberes y poderes amplía o restringe márgenes de acción, y de reconocer la forma que, en ese movimiento tenso, toma la autonomía relativa de nuestro trabajo, en este caso en el sistema educativo, y en los ámbitos institucionales de desempeño de cada quien. También en este entramado es interesante ubicar la construcción de la identidad de cada profesión, que nunca se produce de manera unívoca ni endogámica, sino en el marco de un proceso relacional que entra en juego en los escenarios institucionales y socio-comunitarios, dando lugar a la dialéctica, que tiene que ver con el puesto de trabajo y





con lo que se espera del mismo que, en el ámbito educativo, se encuentra ligado a construir condiciones para facilitar las trayectorias, atendiendo y problematizando ciertas demandas sociales y de la propia institución también. Demandas que generalmente son movilizadas por el imaginario que opera sobre lo que se espera que cada profesión cada trabajador o trabajadora de la educación haga, y que en el caso de los y las OS están fuertemente articuladas a lo asistencial-tutelar podríamos decir, y que incluye quienes dirigen las instituciones educativas, cuyos abordajes nos convocan a problematizar o deconstruir eso que se pide y que muchas veces tensiona el horizonte de sentidos que queremos darle a nuestro trabajo. Es decir, el Trabajo Social -o la orientación social en las escuelas- no es tal porque quienes la realizamos la definimos como tal, sino que la misma se configura a partir de lo que el sentido social produce al respecto, no sin conflictos ni disputas. Y es en ese marco de condiciones donde adquiere relevancia la cuestión de las incumbencias profesionales, comprendidas como resultante histórica de una correlación de fuerzas al interior del campo educativo y de los propios campos profesionales en relación con otros campos.

Siendo esto así, nos interesa recuperar las expresiones que hace ya varios años compartiera Faleiros (1986) al afirmar la importancia de “fabricar” la brecha en las instituciones, de construirlas creativamente como irrupción del cotidiano. Traemos esta referencia porque apostamos a una práctica profesional relativamente autónoma, en la que nos preguntemos por *el cómo, el porqué, y el para qué* de lo que pensamos, hacemos y sentimos, convencidas de que nuestro desempeño supone siempre una creación estratégica situacional donde la ambigüedad sea tramitada en tanto potencia. Los y las trabajadoras sociales somos algo así como unas “metomentodas,” capaces de unir lo que las ciencias sociales separan (Karsz, 2007) y de ese modo leer e intervenir ante las situaciones problemáticas de forma transversal, articulada, menos segmentada, justamente porque nuestras incumbencias a veces son un poco difusas.

3. Acerca de la interdisciplina y el puestos de trabajo





En sintonía con estas reflexiones, puntualizamos unas notas breves sobre **interdisciplinariedad y puesto de trabajo**. La interdisciplina es una dimensión muy debatida y referenciada en nuestras discusiones cotidianas, aunque -a nuestro entender- no suficientemente trabajada en toda su potencialidad y complejidad. No alcanza con que seamos un equipo con una conformación interdisciplinaria para que la misma sea efectiva. Necesitamos generarla en tanto proceso instituyente, removiendo al menos tres grandes dificultades. La primera son *nuestros propios trayectos formativos fuertemente disciplinares*, donde se lee al respecto pero no se practica y por tanto no hay un aprendizaje acerca de cómo producir y trabajar interdisciplinariamente. La segunda son *las condiciones de trabajo*, si bien los puestos de trabajo de los EOE son muchos más estables que muchísimos otros equipos interdisciplinarios, también sabemos que hay interinatos, y que hacer interdisciplina supone consolidar ciertos lazos y vínculos profesionales que tomen en cuenta a cada persona del equipo no solo en sus conocimientos disciplinares sino en su singularidad, sus tiempos, sus modos de decir y de hacer. Y la tercera dificultad es *el reconocimiento de las hegemonías históricamente construidas*, anudadas a condiciones genéricas y de clase, que habitualmente producen asimetrías que es necesario problematizar. Por ejemplo en el campo de las infancias la hegemonía del derecho o de la medicina es sumamente fuerte, y hay que disputarla. Asimismo, al interior del campo pedagógico se ponen en juego diversas hegemonías que es necesario reconocer desde la interdisciplina no como una estrategia solución mágica, sino como una apuesta epistemológica y política de saberes que entran saberes y poderes. En síntesis, la interdisciplina supone el trabajo en equipo reconociendo la condición conflictiva e histórica de lo social, y la historicidad de quienes conformamos los equipos, sujetos, sujetas con experiencias personales, de militancia, con miradas sobre el mundo, sobre la educación, sobre las infancias y sobre el propio puesto de trabajo. Producir interdisciplina supone transitar y trabajar desacuerdos, tolerarlos, debatirlos y hacerlos productivos siempre de manera situada.





Al reflexionar sobre el **'puesto de trabajo'** al que convoca esta Jornada, entendemos necesario recuperar algunas discusiones desde la sociología del trabajo pero enfatizando en la mirada relacional que nos ofrece Bourdieu (1995) al proponer la noción de campo como espacio social construido por la potencia subjetiva y la capacidad de agencia -indeterminada pero fuertemente condicionada por la estructura social- puesta en juego por las y los agentes a partir de sus capitales e intereses.

El campo educativo está atravesado por diversas fuerzas dinamizadas por colectivos organizados que disputan construcciones identitarias que llevan a referenciar a la/os docentes como profesionales o bien como trabajadores de la educación. Esta nominación un tanto dicotómica, le suma complejidad al debate y nos invita a reflexionar acerca de qué trabajo hacemos, en qué marco, bajo qué coordenadas.; y de cómo lo que hacemos se inscribe en un proyecto político pedagógico que a su vez contribuye a forjar un proyecto de sociedad. Pensemos que en nuestro país hemos construido consensos amplios en torno de la educación como derecho y tal posición deviene sustantiva para fortalecer la vida democrática.

Como venimos hilvanando en esta conversación, estos recorridos analíticos permiten situar las implicancias del puesto de trabajo que, si bien reviste cierta especialización que se vale de un conjunto de recursos teóricos, metodológicos, políticos e instrumentales, se encuentra inescindiblemente tramado a la división social y sexual del trabajo en la sociedad capitalista patriarcal contemporánea. Una trama permeada por las lógicas de poder que regulan y dinamizan la vida social en general, y que se juega de modo particular en los escenarios institucionales donde desplegamos nuestras intervenciones. Ahora bien, siendo la escuela pública un territorio particular de filiación a la cultura, la necesidad y la posibilidad de pensarnos como sujetos de nuestro trabajo es fundamental para desplegar una práctica relativamente autónoma, que contribuya a quebrar ciertos fatalismos que anticipan destinos, tanto institucionales como individuales, fundamentalmente en escenarios de pobreza y desigualdad. En general nuestras acciones se realizan ante situaciones de interrupción o de dificultad de trayectorias educativas de las infancias y adolescencias, marcadas por componentes socioeconómicos, culturales, de género, de clase, etarios, etc. siendo





fundamental en este punto preguntarnos ¿de qué están hechas nuestras prácticas?, ¿de qué está hecho nuestro trabajo?, ¿a qué dilemas nos enfrentamos a la hora de generar intervenciones frente a problemas que no se reducen a la mirada disciplinar?

Los contextos en los que actuamos nunca operan como un telón de fondo sino que son constitutivos y constituyentes de nuestro trabajo desplegado de manera procesual, tal como refieren diversa/os autores. Es decir, nuestro quehacer cotidiano forma parte de un proceso de trabajo en el que intervienen al menos cuatro componentes -siguiendo los desarrollos del autor y de la autora citada-: *la materia prima, la fuerza de trabajo, los medios del trabajo y el producto*. ¿Reflexionamos al respecto? ¿Cuál es la materia prima (los problemas) con la que trabajamos las y los Orientadores Sociales en el ámbito educativo? ¿cómo lo hacemos?, ¿con qué herramientas?, ¿para qué, qué buscamos que nuestras intervenciones produzcan?

A veces se nos demandan intervenciones sobre problemas que no están definidos a priori, donde el trabajo definicional es indispensable para abordarlos, y allí hay disputas y capitales en juego en pos de construir esos problemas como objeto de reflexión e intervención. De ahí también el nivel de dificultades con el que muchas veces nos enfrentamos, dado por el carácter dilemático de nuestras prácticas especializadas que moldean el puesto de trabajo y nuestro lugar como fuerza de trabajo calificada que necesariamente debe conocer las lógicas propias del campo educativo en este caso. Hay un conjunto de problemas específicos que se dan en este espacio educativo, que tienen una particularidad diferente de otros problemas que se expresan y tramitan en otros ámbitos de inserción socio ocupacional. Estas consideraciones nos llevan a reafirmar una vez más la importancia de problematizar, de volver a visitar algunos términos y construcciones conceptuales y metodológicas, no como mero acto de repetición, sino como una insistencia que afiance su apropiación en un sentido crítico; un sentido que procure mantener lo interrogado en su problematicidad, sin clausurarlo ni simplificarlo. Algo similar podemos también ejercitar con las nociones vinculadas a la perspectiva de derechos, la perspectiva de





género u otros múltiples conceptos que reproducimos en nuestras conversaciones pero que no siempre las capturamos en toda su significación.

Pero volviendo a la **problematización**, reafirmamos que su potencialidad enriquece nuestras prácticas al permitirnos por un lado, situarlas y construirlas como objeto de reflexión -recordemos lo que decíamos al inicio acerca de que lo social no siempre fue objeto de indagación, hubo un momento en esa historia larga que se inscribe como historia corta donde ese social devino objeto de conocimiento-. Y por otro, al propiciar hacernos preguntas en relación a cómo se construyen los problemas con los que trabajamos, cómo y con qué tratarlos, y qué transformaciones buscamos producir en ellos y con las personas afectadas por los mismos, reconociéndose desde un marco de reciprocidad y corresponsabilidad. Aquí cobran relevancia los modos de nombrar los problemas o situaciones en las que intervenimos a la hora de acompañar la sostenibilidad de las trayectorias escolares; no da igual si por ejemplo tratamos un problema de “deserción escolar” o de “interrupción de una trayectoria educativa.” En las nominaciones ya se pone en juego el derrotero de las intervenciones, el papel que reconocemos que juegan quienes están implicados en esa intervención, etc. Es decir el modo de nombrar asigna lugares en la vida social, habilita o cuestiona las asimetrías, reproduce las desigualdades. Por eso cuando problematizamos nuestras prácticas, ubicamos no sólo la problemática que se constituye en objeto de reflexión, sino también nuestra propia construcción teórica y metodológica para abordarla, en un movimiento reflexivo que no se hace de cualquier manera, sino apoyándonos en saberes y recorridos fundados.

Por último, es importante reconocer también que no todo puede ser conocido y no todo puede ser abordado; decimos esto no desde un lugar complaciente o de justificación sino desde un lugar de interpelación que supone asumir la disposición a dejarnos interpelar, incomodar por la indisciplina de los problemas, habilitando la construcción interdisciplinaria como proposición epistemológica y metodológica (García, 2006. Necesitamos construir proximidades entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que actuamos, dotando de coherencia a nuestro trabajo. Necesitamos también clarificar lo más que podamos el horizonte de sentidos que moviliza nuestras intervenciones, si el mismo se dirige a producir





transformaciones en esa materia prima en clave emancipatoria, desafiando instituidos o bien a reconfirmar la lógica asimétrica que la produjo.

Apostamos a pensar nuestro puesto de trabajo como un lugar subjetivante, que parte de reconocer el deseo de aprender de las infancias y nuestra capacidad de potenciarlo propiciando recorridos autónomos, que contribuyan a que la educación efectivamente sea un derecho. Pero avanzar en esta dirección implica reconocernos como trabajadoras y trabajadores de la educación pública estatal, como intelectuales que ejercemos funciones organizativas (Gramsci, 1981) que -aun cuando actuamos por delegación de una cuota de poder del Estado- podemos propiciar la autonomía relativa inherente a nuestra condición, cuestionando las lógicas de dominación que impone la organización social capitalista, colonial y patriarcal.

Entendemos que se trata de interrogar ciertas tuteladas en pos de aportar a garantizar el derecho social a la educación, ubicando la diferencia entre empleo y trabajo, capturando el sentido del trabajo como categoría. Podemos recuperar el pensamiento marxista clásico para comprender el trabajo como actividad creadora que nos permite constituirnos como sujetos trabajadores, que desplegamos un relativo control de nuestro proceso de trabajo en el marco de un proceso productivo, que busca producir una educación como práctica liberadora, de transformación social. Ahora bien, cabe preguntarnos ¿cómo hacer todo esto? las respuestas por cierto no son sencillas ni definitivas, pero si consideramos que por un lado, nos invitan a desplegar un pensamiento estratégico, situacional que reconozca las coordenadas y las particularidades que nuestras sociedades atraviesan en este tiempo histórico para producir una práctica resistente y permeable: resistente a los embates de la dominación neoliberal, de las lógicas de consumo, de pensamiento único, de la indiferencia frente a los padecimientos de ciertos grupos de población. Por otro, nos convocan a pensar el puesto de trabajo como arena de disputas, comprendiendo que las conquistas no se logran de una vez y para siempre, y que es necesario cada vez fortalecer procesos de democratización de la educación pública, desde construcciones colectivas y organizadas, donde la reflexividad es un recurso indispensable para reconocer y ampliar derechos.





Concluimos abriendo la ética de la pregunta

Habiendo compartido en esta conversación algunas preocupaciones y proposiciones acerca de los sentidos en torno de las prácticas de los y las, les Orientadores Sociales en el campo educativo, a partir de reconocer la complejidad constitutiva de lo social; los debates acerca de las incumbencias, el rol, la especificidad y la interdisciplina como dimensiones que conforman las dinámicas de los equipos de trabajo; y la configuración e implicancias del puesto de trabajo propiamente dicho, nos despedimos dejando abierta la pregunta por la dimensión ética.

En este encuentro fuimos entretejiendo sentidos desde reflexiones siempre provisionarias a ser enriquecidas por el propio devenir del puesto de trabajo y de lo que allí se juega cada vez, y reponemos en este cierre, la importancia de la ética de la pregunta. O para decirlo de modo más preciso, la necesidad de dejarnos habitar por las preguntas a la que nos invita Karsz (2007), como acto potente e instituyente, como ejercicio de responsabilidad compartida, en el cual nos autorizarnos a poner en juego lo que sabemos, a reconocer lo que no sabemos, y a dejarnos atravesar (trabajar) por las preguntas. Y en ese movimiento, reconocemos que los problemas no vienen solo de lo que las personas atraviesan y enuncian, sino también de nuestros modos de leerlos y tratarlos, de aquí la importancia sustantiva del trabajo teórico como compromiso democrático, como operación estratégica para interrogar las prácticas, visibilizando lo invisibilizado, haciendo audible lo silenciado, fortaleciendo aperturas críticas frente a un devenir que no puede ser clausurado y que demanda puesto de trabajo con-sentido.

Bibliografía

Castoriadis, C. (2013). Deseo y voluntad de cambiar la vida. Publicado el 19 de septiembre de 2013 en *Revista Polémica*. Disponible en línea en





<https://revistapolemica.org/2013/09/19/cornelius-castoriadis-deseo-y-voluntad-de-cambiar-la-vida/>

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*, 1° edición (en un tomo), Buenos Aires: Tusquets.
- Bourdieu P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Butler, J. (2020). La pandemia, el futuro y una duda: ¿qué es lo que hace que la vida sea vivible? 4 junio. Disponible en *Redacción La tinta*.
- Cruz, V. y Fuentes, M. P. (2014). *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. Colección Libros de Cátedra EDULP, Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41855/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Faleiros de Paula, V. (1986). *Trabajo Social e Instituciones*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gramsci A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Introducción y Capítulo I y II, Barcelona: Gedisa.
- Stolkiner A. (1987). De Interdisciplinas e Indisciplinas, en: Elichiry, N. (Comp) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315)

