

El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional¹

Lidia M. Fernández

UBA / UNTREF

elefe30@hotmail.com

Resumen

El trabajo se organizó en cuatro apartados: En el primero, como resulta en general necesario, se presenta el sentido en que uso los términos asesoramiento pedagógico e intervención institucional, procurando dejar claro el alcance de la proposición que encierra el título de la conferencia. El segundo está dedicado a un abordaje de la trama de regulaciones que operan sobre cualquier trabajo en general y sobre el trabajo de los profesores en particular. El tercero está dedicado a mostrar sucintamente lo que puede develar un analizador institucional y en el cuarto, se plantean las condiciones que deben darse para que en el espacio del asesoramiento pedagógico se produzca la intervención institucional.

1. El sentido de los términos y la proposición que se sostiene

1.1. El asesoramiento pedagógico.

La expresión refiere específicamente a un tipo de asesoramiento que toma como objeto los procesos de formación, muchas veces centrándose en la enseñanza y la dimensión didáctica de lo pedagógico, otras veces centrándose en el aprendizaje, otras más focalizándose en los vínculos, otras más todavía interesándose en la dimensión ética (social, profesional, religiosa, política ...) que orienta ese proceso global. Se centra en general en los docentes y se diferencia con claridad de otras formas de acompañamiento o ayuda ubicadas ya en el campo de la Orientación psicológica o psicosocial y centradas más habitualmente en los estudiantes, y definidos como formas de acompañamiento cercanas a la socialización y el desarrollo profesional.

En Argentina el Asesoramiento Pedagógico se convirtió además en un tipo de trabajo y también en una posición de responsabilidad organizacional que tenía antecedentes aislados en diferentes niveles del sistema, se institucionalizó en escuelas medias, en el llamado Proyecto 13, y tomó especial importancia a nivel universitario a partir de la instauración de la función en la UBA durante la normalización del 84.

A partir de estos antecedentes continuó en expansión y fue objeto de experimentación,

¹ Este trabajo se basa en el texto de la Conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano De Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU) realizado en la Facultad de Filosofía y Letras –Universidad Nacional de Tucumán, 14, 15 y 16 de septiembre de 2015.

comunicación, intercambio y análisis como lo muestra este encuentro que tomó alcance latinoamericano.

En el ámbito universitario fue generando paulatinamente una cultura de prácticas en la que toma un carácter singular la modalidad de trabajo a demanda de diferentes agrupaciones docentes responsables de la enseñanza (departamentos, cátedras, programas de posgrado) y utiliza también distintos encuadres de intervención. Casi todos ellos dan un papel importante a la participación del asesor pedagógico en el desarrollo concreto de proyectos de trabajo. Ya vinculados a la programación o evaluación de la enseñanza, ya al análisis de situaciones de dificultad y búsqueda de soluciones, ya al desarrollo de novedades. Ya acompañando-formando equipo con grupos docentes- ya en forma independiente y bajo la posición de “especialista”.

De todos modos, no es homogénea la gama de concepciones que sirven de fundamento al accionar de los profesionales. Podríamos considerar la existencia de un continuo teórico entre dos posiciones extremas. La que llamaremos de intervención directiva y la que podemos llamar de intervención no directiva.

En el extremo directivo: el profesional considera poseer un conjunto de conocimientos y modelos de trabajo didáctico, psicosocial, pedagógico que pueden solucionar las dificultades en la enseñanza y define-con mayor o menor claridad- su trabajo como el de evaluar lo que se está haciendo, comparar con el modelo de lo deseable e indicar las medidas de cambio que se hacen necesarias. Muchas veces complementando esto con actividades de formación específicas o articulando su trabajo con propuestas de posgrado.

En el otro extremo, el no directivo, el profesional define su función como una tarea de acompañamiento y procura conformar equipo con el o los docentes que demandan su intervención participando con ellos en un proceso que puede ir desde el diagnóstico de alguna dificultad, el diseño de respuestas, su prueba y su evaluación, hasta el diseño y puesta en marcha de innovaciones con distinto grado de ruptura respecto de lo habitual y conocido.

La primera de las concepciones es la que fundamenta habitualmente los asesoramientos utilizados al servicio de modificaciones orientadas por definiciones políticas de distinto origen organizativo. Provenientes de diferentes estratos de las estructuras jerárquicas, muchas veces son apoyadas con el otorgamiento de fondos condicionados a su adopción. También es la concepción que informa el accionar de asesores que evalúan las prácticas de los profesores desde los fundamentos que proporcionan sus marcos científicos, filosóficos e ideológicos y dan indicaciones en la dirección que ellos marcan.

La segunda de las concepciones, la no directiva, es la que se convierte en un apoyo útil a procesos autogenerados en el mismo campo de las prácticas y es el que tiene mayor posibilidad de permitir-como lo veremos mas adelante- experiencias que justifican la propuesta del título en esta conferencia.

1.2. La intervención institucional.

1.2.1. Las primeras experiencias

Voy a referirme a dos movimientos que influyeron en el planteo sobre la intervención institucional que voy a hacer enseguida. Uno desarrollado en Francia otro en Argentina, ambos en la década del 60 y emparentados con procesos críticos mas amplios que se expresaron en la Universidad con el llamado mayo del 68.

A principio de los 60 un grupo de Psicosociólogos y Formadores universitarios franceses vinculados a los movimientos de la autogestión obrera, impactados también por un seminario sobre Enseñanza No Directiva que impartió en la Sorbone , Carl Rogers, (Lapassade, Lobrot, Loreau, Fonvielle, Ferry entre otros), formulan la propuesta de una nueva Pedagogía.

Sus postulados pueden sintetizarse en tres o cuatro proposiciones:

- El sistema educativo crea las instituciones que regulan la escuela y la clase en armonía con las que regulan la vida social
- Si el modelo directivo de organización de la clase es reemplazado por “la clase en autogestión” el funcionamiento de la clase se convierte en un espacio donde se ponen de manifiesto esas instituciones, se pueden analizar y se crean instituciones internas. tal vez, contra instituciones
- Se hace posible un tipo de cambio-un desarrollo de la capacidad de los grupos en la autogestión-que logrará la transformación de la escuela y concurrirá a la transformación social

Cantidad de experiencias mostraron la validez de estas conjeturas a la hora de conseguir cambios profundos en la estructura de la clase y los niveles de aprendizaje de los alumnos así como en su desarrollo crítico y comprometido. Hay muchas publicaciones apasionantes de esa época donde profesores universitarios, secundarios y primarios contaban en detalle los difíciles procesos que vivían los que se embarcaban en esta aventura y también sus éxitos: Por ejemplo los Libros de Lapassade: La autogestión pedagógica (1977), un libro del grupo coordinado por

Ferry y Filloux "Pedagogía y psicología de la formación"(1968), "Pedagogía institucional" (1970)de Lobrot entre muchos otros. Fue una época de profusa producción.

Las consecuencias de mayo del 68 –la división de la Sorbona- la suspensión que sufren los profesores universitarios comprometidos en estos procesos, su "exilio" a París V, la sede mas alejada, la prohibición en la escuela media y primaria de las experiencias de autogestión, reúnen en 1969 y 1970 a estos grupos en Seminarios en donde se analizan los procesos vividos y se plantean las preguntas centrales que van a seguir orientando sus esfuerzos: *¿"es posible una educación en libertad?"* , *"¿es posible una intervención que no esté al servicio de la conservación dem las instituciones vigentes?"*, *"¿es posible la creatividad y el cambio?"*

Mientras, –entre el 55 y el 66 en Argentina –también en los medios universitarios -un grupo de psicólogos y pedagogos – Pichón Riviere, Bleger, Ulloa, Ida Butelman y los equipos que los acompañaban- desarrollan experiencias y desencadenan un movimiento que origina la Psicología y la Psicopedagogía institucionales y se ve interrumpido por el golpe de Estado del 66.

Son varias los "descubrimientos" que orientan a estos pioneros .En una apretada síntesis:

- El reconocimiento de que grupos y organizaciones son mundos sociales en los que se puede generar la salud pero también la enfermedad..Mas aún, las organizaciones pueden terminar provocando el problema que se suponen deben evitar y si existe, solucionar: los hospitales pueden enfermar, los psiquiátricos pueden cronificar la locura, en las escuelas puede provocarse ignorancia y obstáculos para aprender, en las universidades se puede repetir y no crear conocimiento, en las iglesias se puede perderla fe, las organizaciones del tiempo libre pueden estar al servicio de la alienación.
- El sistema educativo crea las instituciones que regulan las organizaciones educativas y las clases al servicio de la repetición de lo marcado por las diferencias sociales y produce como instrumento central la anulación de la singularidad
- Lo que sucede en la clase, lo que pasa con el aprendizaje, no depende de las capacidades del sujeto, ni siquiera de sus condiciones sociales y familiares. Preponderantemente está determinado por la dinámica de la organización del trabajo dramatizada en el aula.
- Un ambiente burocratizado, rutinario, repetitivo bloquea el aprendizaje y concurre a la alienación. Un ambiente sano aumenta las posibilidades de creación en el aula

- Efectivamente la libertad, la autogestión se relacionan positivamente con la creación
- Es necesario que los colectivos institucionales de las organizaciones educativas se conviertan en colectivos capaces de analizar la dinámica y la operación de las instituciones externas hechas cultura institucional para que el ambiente interno se convierta en promotor de salud, desarrollo y aprendizaje.

Por supuesto que el golpe del 66 silencia a este movimiento que luego-y con muchas dificultades- puede retomarse en las Universidades en el 84 pero es duramente obstaculizado e invalidado por los movimientos que se desencadenan en los 90.

1.2.2. El planteo conceptual propuesto

A pesar de tales inconvenientes, los enfoques institucionales siguieron desarrollándose y ofrecen hoy una serie de resultados que permiten plantear cuestiones de interés para este Encuentro.

Como se deriva con claridad de los antecedentes, es posible definir a la intervención institucional como un proceso que genera un espacio en el que se hacen visibles las instituciones que regulan la vida de los sujetos y los grupos que lo habitan.

De modo sencillo puede decirse que la intervención es el suceso-hecho, acción, palabras, acontecimiento- que provoca el desgarramiento de las apariencias cotidianas y deja a la vista-devela- lo que estaba oculto, no visto, permitiendo verlo y, si se está dispuesto a ello, tomarlo en conciencia, analizarlo, comprender su sentido para la propia vida y experimentar deseo a su respecto.

Lapassade en su obra "*El analizador y el analista*" advierte que el espacio desgarrado por la intervención resulta un analizador pero que lo que en él se devela sólo puede promover movimiento si hay quienes se dispongan a tomarlo en cuenta y analizarlo.

Sabiendo que las instituciones son marcos reguladores bifrontes- tienen una dimensión externa al sujeto, están fuera de él y lo regulan pero tienen también una dimensión interna y desde dentro colaboran con esa regulación a través de los valores internalizados, la culpa, el miedo a la trasgresión y el castigo- sabemos también que lo que queda develado muestra la relación entre lo externo y lo interno y deja denunciado tanto el carácter cultural-no natural-de lo externo como nuestra dependencia identitaria de su significado.

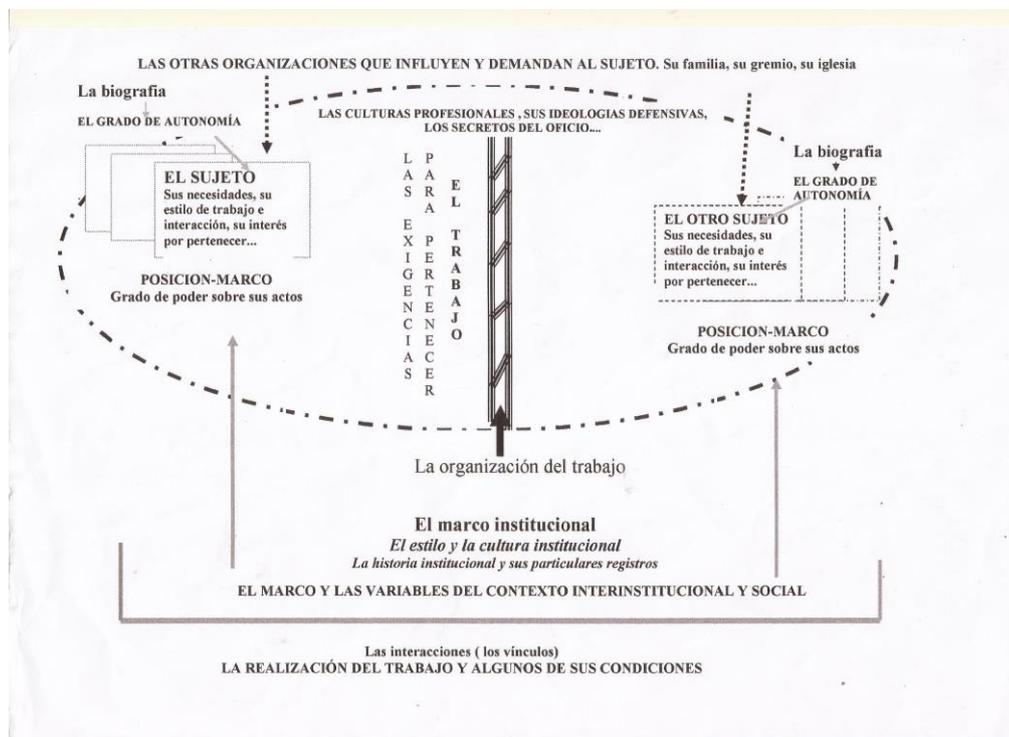
Ver lo que devela el analizador que abrió la intervención no es sencillo y más de una vez,

preferimos volver a correr el velo. Es decir que una cuestión es ver y otra es hacerse cargo y sostener lo que se ve el tiempo suficiente para captar su carácter y el modo en que nos “ata” y para decidir si pensar y analizar lo suficiente como para saber si se desea preservar o se quiere cambiar.

2. El material que puede develar un analizador sobre cualquier trabajo en general y sobre el trabajo de formación en particular. *Fenómenos en la dinámica del trabajo*

Un cuadro permitirá presentar en forma simplificada inicial el material que puede quedar a la vista en un analizador de cualquier trabajo y eso facilitara entrar en algún detalle sobre la compleja regulación institucional de la dinámica del trabajo de los profesores en general oculta bajo la “sensatez” de lo cotidiano.

Ninguna de las presentaciones son exhaustivas. Al contrario, sólo sirven para mostrar la complejidad del asunto que nos ocupa.



Espero que resulte claro que el analizador de un trabajo puede llegar a develar un mundo de regulaciones sociales y organizacionales de diferente tipo, las de la organización donde se realiza el trabajo, la de los gremios que también los regulan, las biográficas, las que provienen del

modo en que se ha construido a lo largo de la vida personal y profesional una identidad que tiende a sostenerse, las vinculaciones que derivan expectativas y demandas de la trama de relaciones que se establecen en ese trabajo y garantizan conservar el poder suficiente para sostener una posición institucional.

En el caso de la formación universitaria –igual que en la de cualquier profesión u oficio– se prepara a los sujetos para el ejercicio de un trabajo en el que existen riesgos ya de daño físico ya de daño mental por la presencia de diferentes tipos de ansiedad.

Pero además el material que se devela en el caso de las formaciones que nos ocupan muestra en una primera instancia dimensiones no siempre consideradas. Conviviendo con la dimensión de lo racional, los aspectos técnicos de las prácticas, existe un mundo turbulento y emocional que deriva de la intensidad de las relaciones de formación, de la entrada en juego de valores e ideologías y de la ansiedad que desencadenan ambos niveles de fenómenos.

La formación es en sí un objeto vincular ambivalente tanto para maestro como para discípulo. Formar, dar de sí lo que se sabe pone en riesgo de vaciarse, de estar alimentando un competidor que nos va a desplazar al mismo tiempo que por eso mismo genera resistencia y rechazo y pone al discípulo en riesgo de daño. *“Cuánta violencia tengo que ejercer sobre él, cuanto tengo que violentarme yo mismo en mi deseo de permanecer?”* “Hasta dónde estoy seguro de que él va a continuar mi modelo? ,¿O acaso lo va a distorsionar y va a traicionar mi enseñanza dejándome olvidado y descalificado”?

Formarse, recibir de un otro investido de la autoridad del saber aquello que ese otro tiene, se experimenta al mismo tiempo como un alimento valioso-*“me van ayudar a crecer y ser como ellos”* y como el peligro de deformación y alienación: *“¿que va a quedar de mí y de lo que yo deseo? “¿Que va a ser del modo en que yo pienso que deben ser las cosas?””* *¿Es que van a estimar mi empeño en formarme y me van a incluir entre los que saben, los elegidos, o me van a excluir y despreciar? “¿Cuánto y con quién tengo que luchar para garantizarme un lugar?”*

El riesgo en el trabajo, el riesgo de pérdida de posición y poder, el riesgo de traición y abandono, los riesgos que activa la trama afectiva de la relación son fuentes de ansiedad y complejizan la dinámica de la tarea con la entrada en escena de mecanismos defensivos todos ellos basados en su negación.

En este momento probablemente en la mayoría de nosotros –en mi sí a pesar de tener toda la evidencia de la investigación como respaldo– se esté movilizand una especie de incredulidad y rechazo por lo que aparece como exageración, como un cargar las tintas en lo

negativo, como una lamentable consecuencia de usar tipos de conocimiento psicoanalíticos. Advirtamos que esto es parte de la negación, del correr un velo y de optar por omitir una complejidad que tantas veces –muchas más de las contadas estadísticamente- lleva a la neurosis, la inhibición estable de la disposición al aprendizaje, muchas veces a la desesperanza y al suicidio.

No podemos extendernos en esto aquí pero sí enunciar algunos de las más frecuentes de estas defensas, además de esta sensación visceral de rechazo frente al tener que enfrentar estas dimensiones de la tarea de formación:

- La negación de lo emocional y la opción por relaciones automatizadas, burocratizadas, distantes
- El uso de organizadores con fuerte potencial de control: la formación de grandes grupos y el uso de estrategias distantes(la clase expositiva, las diferentes formas de enseñanza mediada), que hacen imposible entrar en contacto con la persona, comprometerse con ella y experimentar sus sentimientos frente a las vicisitudes de la formación.
- La participación en las que Dejours(1970) define como ideologías defensivas del oficio, en las que se niega el riesgo, se justifica el fracaso, se legitima la exclusión y la dificultad y el fracaso se explican por un conjunto de racionalizaciones que adquieren extensión y profundidad en el colectivo profesional.
- La legitimación de las diferentes formas de manipulación de los que Mendel(1970) llama :fenómenos psicosociales de la autoridad: el sobreinvertimiento de poder con diferentes artilugios, la amenaza de castigo con pérdida de respeto, la humillación pública, entre muchos otros.

Además de las defensas, los sujetos que participan de una cultura tienen la posibilidad de hacerse ya con los secretos del oficio sobre las maneras de resolver los problemas sofisticados que se transmiten intergeneracionalmente (de nuevo Dejours), ya con los secretos de la supervivencia en las tramas institucionales complejas: cómo “zafar”, cómo vencer a los pares, cómo ganar la mirada y el reconocimiento de los que tienen poder...

En síntesis, rasgado el velo de lo cotidiano naturalizado queda expuesto-disponible para ser analizado –la relación entre ese cotidiano con la cultura institucional y profesional, las

justificaciones de los modos de hacer y su carácter ideológico, el carácter defensivo de muchos de esos modos a la hora de controlar la ansiedad que provocan determinados aspectos de las tareas, la presión de modelos y referentes identificatorios que tienen papel en el sostén de la identidad docente, el miedo a desprenderse de lo que marcan tales sostenes y quedar expuesto a ser considerado diferente y raro, en el mejor de los casos, traidor o loco en los peores.

En el campo específico que nos ocupa, el trabajo pedagógico universitario, la ruptura del cotidiano deja a la vista el carácter del profesor universitario como sujeto cultural de quien se espera que preserve las formas de hacer y garantice su continuidad a través de la socialización de los jóvenes y la transmisión intergeneracional. Pone en evidencia que la modificación de esas formas de hacer cuando están así enraizadas en la cultura institucional, en la dinámica identitaria y de poder, exige un proceso complejo que pone en riesgo los niveles de aceptación de los pares y los fundamentos de las posiciones institucionales.

Una gran cantidad de influencia se orienta a que los que cuestionan las formas habituales de hacer y se presentan como creadores, vuelvan al “redil” de lo habitual aceptado.

3. Las condiciones que hacen posible que el espacio del asesoramiento pedagógico se convierta en un espacio de intervención institucional

Espero haber hecho lo suficientemente evidente que encarar la respuesta a una demanda de ayuda procurando con nuestra intervención tenga carácter institucional, exige disponerse a transitar con los sujetos que demandan, la aventura de un análisis y para eso la de acudir al uso de analizadores ya probados y a enfrentar la necesidad de diseñar otros a medida de lo que se va descubriendo.

Lo que quiero afirmar ahora es que, el espacio de relaciones interpersonales y grupales que se constituyen en una instancia de asesoramiento pedagógico puede operar como una intervención siempre que –tanto el que ocupa la posición de asesoramiento como los que lo demandan– abandonen pretensiones y expectativas directivas seguras y tengan disponibilidad para encarar un trabajo mancomunado de análisis de la práctica en cuestión, sus fundamentos y sus condiciones.

En muchas ocasiones esto no es sencillo. Urgidos por los tiempos, los que demandan suelen esperar respuestas y soluciones rápidas. Presionados por esa premura los que se ven demandados de asesorar se sienten obligados a darlas. Mas aún se sienten invalidados y

vulnerables a la descalificación si tienen que decir o quieren decir “yo no se las respuestas, ellas tienen que surgir de un diagnóstico en profundidad en el que ustedes son protagonistas centrales” ó “Yo no se las respuestas. Es necesario que nos tomemos tiempo para pensar y volver a mirar este problema comenzando por su historia: ¿Cómo fue antes, al inicio de la historia de esta carrera?, ¿Como fue durante la formación de cada uno de los que trabajan con esto? , “La situación actual ¿cuándo comenzó?, ¿asociada con qué cuestiones? ¿Cómo se diagnosticó al inicio? ¿Qué intentos de solución se ensayaron? ¿Que pasó con cada una de ellas?. ¿Cómo es la situación en la que esto que preocupa se manifiesta?, ¿Que dicen los que lo sufren?, ¿Cómo se presenta esto en el resto de los espacios de formación? ...

Es llamativo que los profesores universitarios-especialistas en sus áreas- sepan que sus tareas específicas requieren siempre un diagnóstico y sin embargo esperen de los profesionales de la pedagogía respuestas inmediatas o el uso de herramientas diagnósticas que no los involucran, que están pre-fabricadas.(aunque luego las descalifiquen y rechacen por ese mismo carácter).

También debiera llamarnos la atención tanto como para “volverlo a mirar”, que los profesionales de la pedagogía se vean atrapados en esa red de expectativas y nieguen de hecho que su posibilidad de ser útiles les exige un abordaje “clínico” en el sentido de atenido al caso y orientado por su singularidad.

De lo que se trata en efecto es de descubrir esa singularidad y develar el modo en que las regulaciones institucionales obstruyen la posibilidad de los actores de ver los caminos alternativos de solución que, casi siempre, pasan por la comprensión compleja de las dinámicas del trabajo y por desanudar las ataduras que han detenido la capacidad de creación.

Bleger advirtió en 1969 en “*Psicohigiene y psicología institucional*”, que muchas veces el psicólogo que trabaja en instituciones y vale esto para los Asesores pedagógicos, se ve aislado y enquistado en un rol meramente técnico que apoya la repetición, no incide en la instalación del pensamiento y va anulando su misma capacidad de imaginar otra posición para sí que la del mero servidor de los deseos y expectativas de los otros.

Puedo agregar: la ubicación en una posición directiva de: “Yo sé lo que ustedes deben hacer” es muchas veces una reacción defensiva ante el riesgo de tal enquistamiento y -sobre todo- ante la vulnerabilidad que provoca un campo de operación difícil donde está solapada la lucha por dirimir quien es el que tiene el tipo de conocimiento válido: ¿los especialistas del ampo?, ¿los pedagogos?, ¿algunos de los actores?, ¿todos?...

El campo de la enseñanza universitaria es –como todo espacio social- complejo y contradictorio. En él concurren muchos tipos de conocimiento disciplinares pero también tradiciones, culturas e identidades profesionales e institucionales que fundamentan y legitiman las maneras de acción y cuya puesta en análisis puede ser considerada innecesaria, inútil, digna de ser rechazada.

De este modo-y tal vez sea decir mucho pero así lo he visto suceder reiteradamente- el que desempeña la función asesora queda en una posición efectivamente descalificada , llevado a operar desde conocimientos globales que no solucionan los problemas singulares y desvalorizado por ello mismo. Atrapado en una disyuntiva que lo lleva muchas veces a la inacción o a la burocratización y evitación del contacto: si procura imponer la necesidad de un diagnóstico que exige la participación del otro es rechazado porque no hay tiempo que perder y no puede hacer su tarea. Si accede a trabajar sin tal diagnóstico y plantea acciones genéricas es rechazado por la “inaplicabilidad” de lo que propone y tampoco puede hacer su tarea. Cuando esto ocurre así puede deslizarse paulatinamente a una acción “como si”, que ocupa el lugar del pensamiento genuino sobre la realidad de la que se trate.

Su saber específico-que sin duda es útil que los profesores conozcan-queda demasiadas veces ubicado en espacios-cursos, posgrados- a los que asisten los auxiliares o los noveles, no los responsables de la enseñanza.

Quiero centrarme ahora en un punto que creo de especial interés. El sostén del asesoramiento pedagógico en el tiempo.

Al contrario de las recomendaciones del primer tiempo de la psicología institucional argentina respecto a la conveniencia de ser ajeno al establecimiento, la experiencia con los asesores pedagógicos y los psicólogos institucionales con larga pertenencia institucional, ha mostrado alguna de sus conveniencias.

Si el asesoramiento se encara buscando abrir espacio de intervención al develamiento de las instituciones que regulan el trabajo de los profesores, es posible operar con una estrategia a largo plazo al encarar el trabajo diagnóstico.

Esto permite contar paulatinamente con conocimiento sobre las culturas y las dinámicas de los diferentes ámbitos que funcionan como contexto de significación a la hora de querer comprender porque en una materia específica o en un aula singular de una materia específica,

ocurre una problemática.

Me refiero a los ámbitos que constituye la historia especial de la disciplina o profesión en cuestión y sus tradiciones en cuanto a la formación; al modo en que los gremios o asociaciones profesionales regulan su práctica, a la cultura institucional general de la Universidad de pertenencia, sus tradiciones y modelos así como al modo en que según esas tradiciones, debe hacerse la formación en cada campo; a la cultura institucional del establecimiento universitario particular dentro de la Universidad, sus modelos y el código de significados desde el que los Profesores juzgan y valoran las alternativas de su trabajo e interpretan sus dificultades ; a la cultura y estilo del grupo académico específico responsable de la enseñanza en la que se origina el trabajo de asesoramiento.

Contar con este conocimiento, que supone haber trabajado largamente con los profesores en proyectos no vinculados con urgencias, permite por una parte haber logrado que ellos conozcan los modos de trabajo institucional del asesoramiento. Por otra posibilita a la hora de interpretar una cuestión concreta, poder usar los diferentes contextos de significación operantes. Hace además menos extraño para ellos la necesidad del abordaje clínico y los predispone favorablemente a mirar lo que les preocupa en su propia singularidad tanto como en su significación dentro de los ámbitos en que se inserta su trabajo.

La posibilidad de un trabajo paulatino que inicie la revisión de las distintas culturas que informan las prácticas buscando develar las instituciones que las regulan, genera un aprendizaje social en los colectivos respecto de su posibilidad para mirarse a sí mismos.

Por supuesto que en este trayecto de trabajo en común puede haber aportes externos En Argentina eso se da con frecuencia con trabajos especiales, recibiendo investigaciones de interés, organizando Jornadas donde los Profesores presentan experiencias y tienen la doble oportunidad de intercambiar con colegas y recibir comentarios de especialistas ,estimulando la participación en Congresos y de muchas otras maneras.

Sin duda, los tiempos actuales con la presión sobre la producción evaluada cuantitativamente, es contraria a estas perspectivas a largo plazo pero justamente, la experiencia de los profesionales que hacen asesoramiento ,muestra que ese, el del asesoramiento, es también un espacio que puede utilizarse para generar resistencia cultural frente a esas presiones.

Creo haber dicho lo suficiente hasta aquí. Me gustaría ahora que ustedes me hicieran llegar sus interrogantes para poder contestar los más reiterados o concurrentes ya con aclaraciones conceptuales, ya con referencia a casos.

Se que puede haber acuerdos y desacuerdos con mucho de lo que he planteado ¿Cómo no haberlos?, el del asesoramiento pedagógico es un campo en construcción afortunadamente, motivo de incertidumbre. De todos modos espero haber hecho un aporte útil a sus reflexiones.

Referencias

AAVV. “Acerca de las crisis, las configuraciones defensivas y su tramite. El caso de las instituciones educativas y la violentación.” Revista de APA TOMO LXXII N° 4 2015 Edit de la Asociación psicoanalitica Argentina.Pags 703 a 744 ISSN 00348740

Barbier, R. (1977).:“La recherche-action dans l’institution educative Gauthier-villars Bordas”. Paris.

Beillerot, J.y otros(1989).: “*Savoir et rapport au savoir Elaborations théoriques et cliniques*”. Ed. Universitaires. Presses de gédit, Belgique.

------(1995). “*Formación de formadores*”. Volumen 1, Serie “Los Documentos”. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Bion, W. (1985).: “*Volviendo a pensar*”. Buenos Aires. Ed. Hormé.

Blanchard Laville, C. (1995).: “*Relación con el Saber y Relación pedagógica. Abordajes clínicos*”. Serie “Los Documentos”. Buenos Aires. Facultad Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Bleger, J. (1979).: “*Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico*”. En Kaés y otros “Crisis ruptura y superación”. Colección texto y contexto. Ed. Cinco.

----- (1964). “*Psicohigiene y psicología institucional*”. Ed. Paidos re edición 1985, (primera edición

Butelman, I.: (1988). “*Psicopedagogía institucional*”. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1ª edición.

------(1996) Pensando las instituciones.Sobre teorías y prácticas en educación Buenos Aires Edit Paidós

Deyours, A.: (1987). “*Trabajo y desgaste mental*”. Ed. Humanitas.

----- (2006).*La banalización de la injusticia social*”. Buenos Aires. Ed. Topia.

------(2014) El trabajo vivo.Vol I y Vol II Edit Topía

Enríquez, E.: (1989). “*El trabajo de la muerte en las instituciones*”, en R. Kaes, y otros “La institución y las instituciones”. Buenos Aires. Ed. Paidós.

----- (2002) “*La institución y las organizaciones en la educación y la formación*”. Colección “Formación de formadores”, serie “Los documentos”, volumen

12. Facultad de Filosofía y letras y Novedades educativas.

Ferry, M.: (1996). *Pedagogía de la formación*. Volumen 6, Serie "Los Documentos". Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Filloux, J. C.:(1996). *"Intersubjetividad y formación"*. Volumen 3, Serie "Los Documentos". Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Jaques, E. (1960).: *"Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva"*. Buenos Aires. Ed. Hormé.

Kaes, R.: (1989). *"La institución y las instituciones"*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Landesman Monique: (2006). (comp.) *"Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades"*. México. Ed. Casa Juan Pablos.

Lapassade, G.: (1977). *"El analizador y el analista"*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Lobrot, M. (1974).: *"Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión"*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.

Loureau, R. (1975).: *"El análisis institucional"*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

----- (1995). "El campo de coherencia del análisis institucional" Bs.As. Facultad de Ciencias Sociales-UBA

López Yañes, (2005).J.: *"La Ecología Social de la organización .Una perspectiva educativa"*. Madrid. Ed. La Muralla SA. 1ª edición.

Mendel, G.: (1970). *"La rebelión contra el Padre"*. Ed. Península.

----- (1970). *"La descolonización del niño"*. Ed. Ariel.

----- (1994). *"Autoridad y poder en los espacios escolares"*. En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

----- (1996). *"Sociopsicoanálisis y educación"*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades Educativas.

Ulloa, F.: (1969). *"Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica"*. Revista AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI.

----- *"Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica"*. Buenos Aires. Ed. Paidós. (1995).